



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Bellas Artes

Especialización en Lenguajes Artísticos

Color y materialidad

Un vínculo indisociable en las producciones artísticas contemporáneas

Su enseñanza en carreras de grado universitario. El caso de Lenguaje Visual I-IIB

Aspirante el título de Especialista en Lenguajes Artísticos: Lic. Clelia Cuomo

Directora: Prof. Mariel Cifardo

Junio de 2018

Índice

Introducción	4
Capítulo uno	
▪ Acerca del color	5
▪ ¿Rojo pasión?	7
▪ La cuestión de la materialidad	9
▪ Producciones contemporáneas: color y materialidad	11
▪ <i>Mi patria Roja</i> - Anish Kapoor	13
▪ <i>Reinado de Aten</i> - James Turrell	16
▪ <i>Bloque Rojo</i> - El Anatsui	19
▪ <i>Esfera Roja</i> - Julio Le Parc	22
▪ <i>A flor de Piel</i> - Doris Salcedo	25
▪ Materialidad, color y transgresión	27
Capítulo dos	
▪ El caso de Lenguaje Visual I-IIB	30
▪ Cronograma	36
▪ Estrategias didácticas	37
▪ Trabajo grupal e individual: dos modalidades complementarias	38
▪ El porqué de la pre-entrega	39

▪ Contenidos	40
▪ Materialidad y color	41
▪ Evaluación	42
▪ Sobre la consigna del Trabajo de Producción	46
▪ Cronograma para la unidad Color	47
▪ Actividades	47
A modo de conclusión	59
Anexo de imágenes	60
Bibliografía	65
Referencias de imágenes	67

Color y materialidad

Un vínculo indisociable en las producciones artísticas contemporáneas

Su enseñanza en carreras de grado universitario. El caso de Lenguaje Visual I-IIB

Introducción

El arte contemporáneo nos ofrece un cuerpo de imágenes visuales caracterizado por la multiplicidad tanto en aspectos materiales y técnicos como disciplinares: de la mixtura con otras artes y sus peculiaridades constructivas, emerge una inagotable variedad de propuestas que exceden los límites de la tradición para su estudio. En este sentido, las producciones visuales se ven sujetas a redefiniciones constantemente, lo que posibilita la realización de nuevas poéticas a la vez que complejiza y enriquece notoriamente su abordaje.

Con este escenario como contexto, estudiaremos la relación entre la materialidad y el color a partir de cinco obras de artistas contemporáneos e intentaremos demostrar que lo prescripto por la teoría tradicional del color y su consiguiente modelo de enseñanza resultan limitados para el estudio de las producciones visuales actuales. Asimismo realizaremos una propuesta de estrategias didácticas para el abordaje del tema Color en el marco de la asignatura Lenguaje Visual I-IIB de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en la que nos desempeñamos como docentes, con la intención de ser puestas en práctica en el próximo ciclo.

Acerca del color

La historia del arte occidental, hasta hace poco tiempo, ha vinculado el análisis del color casi exclusivamente al ámbito pictórico, sujetándose, en palabras de Johannes Pawlik, en modelos de ordenación y de visión (Pawlik, 1996, p. 38). A partir de una noción científicista, el círculo cromático propone un esquema que consta de doce colores saturados que se ordenan en cuatro tríadas: la de los colores básicos o primarios, la de los secundarios o derivados (que se originan por la mezcla de los colores básicos) y las dos tríadas de terciarios (producto de la mezcla de un primario y un secundario). A la vez, establece gradientes cromáticos y lumínicos, cuya lectura se ejerce en el sentido de las agujas del reloj, también diferencia dos áreas opuestas: de calidez y de frialdad. Asimismo, se desglosan otras armonías que reúnen los tonos en alternos, complementos y análogos.

Existen distintos sistemas de organización del color en los cuales varían los primarios y, por ende, sus derivados. En el círculo pigmentario, utilizado principalmente en la pintura —cuyas mezclas son sustractivas—, los primarios son: el rojo, el amarillo y el azul. En el color luz los colores primarios están constituidos por luces monocromáticas: azul, verde y roja (síntesis aditiva). Por su parte, el sistema utilizado por la industria gráfica determina que los colores básicos sean el cyan, el magenta y el amarillo (síntesis sustractiva).

La teoría del color, tal como la conocemos actualmente, surge en el siglo XVIII en un clima de época fértil para las prescripciones, basadas en el establecimiento de leyes universales que *revelan* la realidad y cuyo anhelo para el arte reside en lograr una obra totalmente racionalizada. Así, desde ese momento, esta teoría se consolida como un modelo tanto para la enseñanza del color como para la producción de obras. Con relación a esto, Ludwin Wittgenstein reflexiona:

Este nivel conceptual de la cuestión del color y las dificultades que presenta su indeterminación nos lleva, filosóficamente, a optimizar su tratado, como sabemos en forma de una geometría o matemática del color, de los colores. Se trata de un nivel ideal del análisis, metodológicamente hablando, pero que no persigue esencias puras metafísicas, en las que no cree, sino que, más bien, va arrumbando con ellas, en un proceso ilimitado de clarificación conceptual, de disolución de ellas. Se trata de un ideal del análisis de nuestros conceptos de color, alejado de toda «solución» final al problema del color, como supondría el acceso a conceptos «puros» (más fundamentales, simples, elementales, que el solo color de superficie), es decir, independientes de toda interpretación espacial o física (1994, p. xviii).

Es un método que resulta útil a la hora de establecer un léxico común. Sin embargo, es también profundamente arbitrario, tal como ironizaba Wittgenstein: «Si hubiera una teoría de la armonía del color tal vez empezaría dividiendo los colores en grupos diferentes y prohibiendo ciertas mezclas o combinaciones y permitiendo otras, y como en la teoría de la armonía, sus reglas no se justificarían» (1994, p. 12). En el mismo sentido, Vincenç Furió afirma que «[...] tiene poco sentido proponer normas, leyes y combinaciones de colores que en sí mismas —es decir, independientemente de un contexto, de unas intenciones significativas, etc.— pretendan conseguir relaciones armónicas y objetivas y universales» (Furió, 2014, p. 131).

La teoría universalista se erigió en efectiva porque reunía aquellos pigmentos disponibles en el tiempo histórico en que se originó, pese a que no consideraba, por ejemplo, las particulares del dorado —propio de la técnica del dorado a la hoja— utilizado en una vasta realización de pinturas de la época. ¿Podemos suponer, entonces, que esas obras no eran susceptibles de ser estudiadas en términos cromáticos? A mediados del siglo XX, sus alcances eran limitados a la hora de examinar propuestas cromáticas como las del arte Pop, cuyas paletas incluían fluorescentes, tal es el caso de las producciones de Andy Warhol. Es importante destacar que, hasta hace unos pocos años, el color le fue sistemáticamente negado a las esculturas, con excepción de la cromaticidad propia de la materialidad en que eran construidas, como sucede con el mármol o el bronce. El carácter extemporáneo de esta teoría reside en que no considera algunos colores —los metalizados, los iridiscentes, los sobresaturados— que son obtenidos como consecuencia de modificaciones físicas o químicas. Pero lo que es más importante aún

con relación a nuestra investigación es que resulta ineficaz a la hora de realizar, de analizar y de enseñar las obras contemporáneas.

A partir del siglo XX, la ciencia y la tecnología han generado múltiples progresos en aspectos tecnológicos y materiales, que devinieron en cambios a nivel social, político y cultural, los cuales impactaron también en las producciones artísticas. El arte contemporáneo ha horadado los bordes entre disciplinas y se ha expandido en términos formales y materiales hasta límites impensados. Por otro lado, el desarrollo de Internet y de los medios virtuales en los últimos años, produjo cierta democratización en la difusión del conocimiento. La facilidad de acceder a imágenes y la posibilidad de ver aquí y ahora lo que se está haciendo en el campo del arte en cualquier lugar, hace de los estudiantes sujetos activos, insertos en el mundo de las imágenes. Esta situación lejos se encuentra de la realización de láminas —de acuerdo con ciertos procedimientos y con instrucciones que se concretan sin ninguna reflexión— que propone la enseñanza tradicional, en la medida en que no provoca aprendizajes significativos. Enseñar color en el en el marco del lenguaje visual en la universidad hace ineludible dar cuenta de los cambios acaecidos. Requiere, además, de que sea entendido no como una unidad independiente, sino como algo vinculado a los otros componentes que constituyen la obra como totalidad.

Se trata de desarrollar una metodología de enseñanza que involucre a los estudiantes como sujetos activos, reflexivos y críticos; como realizadores de nuevas imágenes en las que se aborden tanto contenidos formales y constructivos vinculados a la intencionalidad poética como aspectos teóricos ligados a la imagen situada históricoculturalmente, en pos de un equilibrio entre la reflexión crítica y la producción visual.

¿Rojo pasión?

A continuación, examinaremos la atribución de connotaciones fijas a los colores. Es común escuchar, aún en la actualidad y en ámbitos académicos, que el verde significa esperanza, el blanco pureza o el rojo pasión. Al respecto, Jorrit Tornquist escribe: «Si se lee "rojo" en un tubito de color, la palabra no crea la sensación del color,

sino que nos lleva inmediatamente a las ideas de sexo, peligro, sangre, fuego... a conceptos connotados por este color» (2008, p. 257). Y va más allá al enunciar una correspondencia entre los colores y determinadas figuras vinculadas a modelos arquetípicos en donde el rojo «está lleno de energía, pero es energía corpórea y por eso tiene un peso. Las formas rojas tienen menos puntas, son más cerradas y si aparecen puntas el rojo se vuelve agresivo» (Tornquist, 2008, p. 207). Ernst Gombrich, por su parte, sostiene que el rojo representa una metáfora de todo aquello estridente y violento, debido a que es el color de las llamas y de la sangre. Sobreabundan ejemplos similares en otros autores. Pero ¿podríamos afirmar que éste, como cualquier otro color, responde invariablemente a tales características formales o de significación? Aseveraciones así refuerzan los estereotipos y desestiman las particularidades de cada construcción visual —aún en las pinturas—, en las cuales la connotación que pueda tener un color dependerá de múltiples aspectos. Sobre este punto, Furió considera:

El simbolismo del color puede ser de tipo religioso, político, social, artístico, etc. Dicho simbolismo tendrá una base más o menos naturalista o se fundamentará en adscripciones totalmente arbitrarias o convencionales, pero en cualquier caso tampoco es posible hacer ninguna clasificación de validez universal (2004, p. 127).

El estereotipo, por definición, no pretende ser interpretado; su uso repetido sin variaciones lo convierte en un tópico convalidado socialmente. «Se caracteriza por ser un cliché, un lugar común, un esquema fijo que no requiere una participación activa del intérprete sino, por el contrario, apenas demanda su reconocimiento inmediato» (Belinche & Ciafardo, 2009, p. 28).

En cuanto a la enseñanza del color, los estereotipos han sido esgrimidos incesantemente en la búsqueda de minimizar ambigüedades para que el mensaje sea claro y de este modo asegurar que la comunicación resulte eficiente. Su utilización en las estrategias de enseñanza, anclan en la consolidación de los hábitos perceptuales y en las clasificaciones genéricas. Las ejercitaciones, tan propensas a instalar recetas de manual, lejos de alentar a los estudiantes a una reflexión sobre la construcción metafórica y la producción de sentido de la imagen, instalan el hábito de la repetición mecánica, es decir, resuelven a partir de procedimientos predeterminados, sin una

contextualización real y con un resultado previsible. La realización de obras, por su parte, contempla la multiplicidad de procesos y de desenlaces en función de la poética y como solución a las consignas.

Daniel Belinche y Mariel Ciafardo continúan: «Si el arte es tanto distanciamiento como acercamiento al mundo, en el estereotipo esta ecuación se invierte: el acercamiento y la intromisión forzada en la subjetividad de un conjunto de formas caricaturizadas ocasiona una falsa sensación de cercanía y familiaridad que nos aleja del mundo» (2009, p. 33). Por lo tanto, será menester propiciar en los estudiantes la reflexión consciente asociada a estas expresiones y hacerles saber que también los estereotipos son factibles de ser utilizados como punto de partida para una construcción visual, en los que se los tome intencionalmente a fin de potenciar lo apasionado del color rojo o lo esperanzado del verde, y así hacer una obra cuyo sustento poético ironice o hiperbolice la condición estereotipada.

La cuestión de la materialidad

«En el arte actual la obra es inseparable de su material.»
Daniel Belinche (2015)

En tanto las realizaciones artísticas son el resultado de un movimiento dialéctico entre la idea y el dispositivo, entre el concepto y la materialidad, resulta sustancial reflexionar sobre la importancia de los materiales con los que se componen las obras visuales. Su selección, junto con las decisiones compositivas formales, será fundamental en el trazado de la dimensión poética de la obra.

Junto con las vanguardias artísticas de comienzos del siglo XX, la pintura comenzó a experimentar innovaciones respecto de tradición disciplinar, vinculadas a los materiales utilizados para su elaboración. Los inicios estuvieron dados por la inclusión de componentes extrapictóricos en los primeros *collages* de Pablo Picasso, pero, fundamentalmente, por la descontextualización de objetos cotidianos de la mano del *ready-made* con los que Marcel Duchamp torció el camino del arte. Con la creación de *Rueda de bicicleta* en 1913, se habilitó la producción

de imágenes a partir de un proceso de apropiación y de resignificación de las cosas que ocasionó una apertura en el uso poético de nuevos materiales para las obras visuales. Unos pocos años después, Vladímir Tatlin comenzó la realización de sus relieves constructivistas y Kurt Schwitters recicló elementos de desecho. La nueva contextualización de los objetos suscitó la posibilidad de que adquirieran múltiples sentidos sin dejar de hacer referencia a su función original. Posteriormente, este campo fue ampliado por las diferentes intervenciones que los artistas hicieron a partir de operaciones compositivas, como la fragmentación, la descomposición, la repetición o la acumulación, las cuales generaron que los objetos adquirieran nuevas dimensiones poéticas que potenciaban o transformaban sus cualidades primarias.

Estas innovaciones produjeron un cambio sustancial en la percepción de las obras, donde la dimensión conceptual desplazó a la experiencia sensible como modo excluyente de interpretación. Desde entonces, fue incesante el protagonismo tanto de los objetos como de las materialidades ajenas a la tradición de las Bellas Artes en las obras visuales de los distintos movimientos que se han sucedido hasta hoy.

En el texto de la cátedra Lenguaje Visual I-II B (FBA-UNLP), «Algunas consideraciones sobre materiales no convencionales» (2009), las autoras reflexionan sobre cuáles son aquellos materiales utilizados en la construcción de imágenes visuales en la contemporaneidad al sostener que es imposible «negar el estatuto de material en el arte a todos los productos socialmente acumulados». Más adelante amplían:

Un material puede considerarse convencional o no según respete o altere un cuerpo de normas establecido, [...] sin olvidar que los materiales, las imágenes y las significaciones se encuentran asociados con la tradición y teniendo en cuenta que entran en juego criterios de género, estilo, tradición disciplinar, así como también rasgos compositivos epocales (Medina, Dillon & Ciafardo, 2009, p. 2-4).

La totalidad de los productos disponibles en el contexto cultural actual son factibles de ser utilizados, manipulados y resignificados para componer una obra. La conformación de una imagen metafórica dependerá de las operaciones formales sumadas a los procedimientos constructivos. Con relación a esto, Guillermo García Lledó aporta: «Los objetos, recontextualizados de diferentes formas en los espacios seleccionados para el arte modifican

su naturaleza y significado, pasando a convertirse en signos de un lenguaje que, considerando la experiencia acumulada y su carácter artístico podemos conocer e interpretar» (García Lledó, 2005, p. 396).

En las obras visuales contemporáneas se desvanecen las fronteras entre disciplinas, la disponibilidad de materiales y de técnicas para su realización es ampliada hasta límites insospechados; los cruces de lo visual con lo audiovisual, lo multimedial, lo performático, la danza y el teatro impulsan la más amplia variedad de mixturas y lógicas constructivas. Por ello, contamos con un corpus de imágenes que exceden los límites de las teorías tradicionales a la hora de su investigación. En este sentido, el arte se ve sujeto incesablemente a redefiniciones, no sólo en relación con el propio hacer, sino también con el contexto sociocultural. La variedad de propuestas abren el horizonte para la creación de nuevas poéticas visuales que complejizan y enriquecen notoriamente su abordaje.

Producciones contemporáneas: color y materialidad

A continuación examinaremos obras de artistas contemporáneos originarios de distintos países: *Mi patria Roja* (2003) de Anish Kapoor, hindú; *Reinado de Aten* (2013) de James Turrell, estadounidense; *Bloque Rojo* (2013) de El Anatsuí, ghanés; *Esfera Roja* (2013) de Julio Le Parc, argentino y *A flor de piel* (2012) de Doris Salcedo, colombiana; todas ellas fueron realizadas durante la misma década: entre 2003 y 2013.

En sus aspectos formales la selección contempla características comunes, entre las que se destaca el color rojo como protagonista, en algunas de manera excluyente, en otras domina cuantitativamente la composición. Asimismo, todas son instalaciones de gran escala que presentan, desde su materialidad, diferentes disrupciones respecto de la tradición disciplinar. El objetivo de esta selección es reducir al máximo las variables de colores y así poder concentrar la atención en el tema que nos atañe en esta instancia: la relación color-materialidad, pretendemos que ésta se convierta en el núcleo de las observaciones y consideraciones.

Trataremos de demostrar a partir de su análisis cómo las producciones contemporáneas vuelven ineludible repensar (y podríamos especular, hacer a un lado, en algunos casos) las categorías tradicionales para centrar el énfasis en el estudio de las características formales al observar las particularidades de cada producción visual.



Anish Kapoor
Mi patria roja, 2003
Pintura y cera a base de aceite, brazo de acero y motor hidráulico
12 m de diámetro

«El viaje de un artista es un viaje de descubrimiento y compromiso con la naturaleza del material.»
Anish Kapoor (2015)

Mi patria roja (2003), de Anish Kapoor, está realizada con veinticinco toneladas de pintura a base de aceite y cera dispuestas en un contenedor circular de doce metros de diámetro. Sobre ella, un brazo de acero de seis metros, con un bloque cúbico metálico en el extremo exterior, se desplaza con un tardío movimiento circular que completa una vuelta cada hora en la cual la materia es arrastrada y se deforma [Imagen 1]. El resultado es un círculo rojo que se destruye y se recrea a un ritmo imperceptible.

El artista, nacido en la India, propone una obra cinética cuya sutileza en el desplazamiento desafía el carácter propio del movimiento, la inexorable modificación del material interpela al espectador desde la temporalidad. En un mundo atravesado por la inmediatez, la velocidad y las resoluciones *express*, esta obra nos exige detenernos, observar. *Mi patria roja* suspende el tiempo. Respecto de esta cualidad, propia de las realizaciones artísticas, Daniel Belinche y Mariel Ciafardo afirman que «el espacio del arte es una entidad sensible e intelectual que integra la vida. No es un retazo de ella, un fragmento o una repetición de otra esfera de la realidad; es una elaboración ficcional que pone entre paréntesis lo externo, o en todo caso, que lo completa dinámicamente (Belinche & Ciafardo, 2005, p. 37). Kapoor, al reflexionar sobre la relación espacio-temporal en *Mi patria roja*, sostiene que su interés radica en que la obra conduzca al espectador en la lectura de esa relación, en la que presenta al «tiempo, en dos niveles: uno narrativa y cinematográficamente como una cuestión del paso a través de la obra, y el otro como un alargamiento literal del momento» (Kapoor, 2010).

En este trabajo provoca una ruptura con la convención a partir del uso de la pasta de óleo para una construcción escultórica, que genera un extrañamiento y que posibilita el desarrollo de nuevos significados mediante el uso no convencional del material —tradicionalmente pictórico— en vínculo indisoluble con la escala.

Para el artista es una condición que no está asociada exclusivamente al tamaño de sus obras, sino que la considera una cualidad poética fruto de una ecuación donde el tamaño sumado al significado ofrece como resultado la escala.

El color es rojo carmín, homogéneo, compacto. Las variantes tonales, los contrastes de luz y sombra son resultado del impacto de la luz ambiente sobre el material —siempre satinado por su propio carácter oleoso—, que exhibe características variables en tanto gira el brazo que modifica la pasta. El centro del círculo es alisado; no obstante, se forman porosidades propias del procedimiento de arrastre sobre una materia densa y untosa. En el aro exterior, la pasta se acumula irregular [Imagen 2]. Esta es una obra que plantea el carácter escultórico como suceso en dos dimensiones: la poética y la plástica manifestada en los sucesivos cambios formales. El autor, en una entrevista dada a raíz de su exposición en Madrid, declara: «La historia de la escultura es la historia del material» (Kapoor, 2016).



James Turrell
Reinado de Aten, 2013
Luz del día y luz LED

«Mi trabajo es sobre el espacio y la luz que lo habita.»
James Turrell (2012)

«¿Qué vemos entonces? No es una escultura ni una pintura.
Es más bien la condición arquitectónica de un experimento
para superar la pintura o la escultura en tanto géneros de las Bellas Artes.»
Georges Didi-Huberman (2012)

En la misma línea de sus series anteriores, en las cuales construye el espacio con luz, el artista estadounidense James Turrell presenta, en *Reinado de Aten* (2013), una instalación pensada a partir de la noción de sitio específico para la cúpula de museo Guggenheim de Nueva York. La obra está compuesta por un cono de tela blanca suspendida desde la parte superior de la rotonda, iluminada por cinco anillos concéntricos de luz cambiante y coloreada que modifica el espacio aéreo y translúcido de la arquitectura, el cual deja de estar vacío para llenarse de una combinación de luz diurna y LED de color computarizadas.

El acceso al museo prevé dos posibles vistas al descender la rotonda del edificio: la primera hacia la izquierda, enfrentándonos con la pared externa de la curva; y la segunda situada en el balcón que está a la derecha, desde donde se puede percibir el interior del museo: la claraboya, la espiral y el círculo central en el piso. Turrell modifica el espacio arquitectónico, pero también su relación con el espectador, cuando limita el lugar de observación a la planta inferior del edificio y restringe el punto de vista solo al contrapicado. Para favorecer esta condición, la obra cuenta con una alfombra circular y acolchada, que ocupa el centro de la rotonda, donde los observadores pueden recostarse [Imágenes 4 y 5]. De este modo, la mirada es conducida hacia el interior del espacio construido. Los espectadores, al mirar hacia arriba, renuevan su relación con la arquitectura que los contiene. El espacio inmersivo de la obra se funde con el espacio espectadorial y así se modifica el vínculo

convencional de las experiencias al interior de un museo. La cúpula de seis pisos de altura ya no está vacía, es la propia obra que expande sus límites haciéndolos coincidir con el volumen arquitectónico.

De acuerdo a la categorización propuesta por Jacques Aumont, es una obra temporalizada, resultado del tiempo real (los ciclos de exhibición de *Reinado de Aten* duran alrededor de una hora) en el cual los cambios ocurren sin que el espectador deba intervenir y «por el simple efecto de su dispositivo de producción y de presentación» (Aumont, 1992, p. 169). Asimismo, lo temporal está dado por la referencia de la luz natural. La luz es el material y sufre modificaciones por la acción de dos variables: por un lado, los cambios propios de la temporalidad día-noche y, por otro, por su modulación, intensificándose o debilitándose de acuerdo a la dimerización computarizada, en función de las decisiones compositivas.

El color es versátil debido a la intensidad de las luces y a los cambios cromáticos que son dominados por el rojo, si bien existen pasajes momentáneos en que el espectro se torna violáceo, azulado o verdoso. Cuando la paleta es roja, la desaturación al tinte es gradual y proporcional desde el aro exterior hacia el interior, volviéndose cada vez más luminoso para culminar en un círculo magenta claro. Resulta significativo lo analizado por Georges Didi-Huberman en su libro dedicado a Turrell, *El hombre que andaba en el color* (2014), en donde examina las dimensiones abarcadas en sus obras: la luz como material, el color como sustancia y el espacio como lugar en vínculo con el espectador.

Nos conduce a la inmanencia de lo ausente —de nuevo privado de la mayúscula, del nombre propio y de la autoridad metafísica— nos acompaña a la rara presencia de la figurabilidad. Para ello hubiera bastado, aunque no es una cosa fácil, iluminar el simple hecho de que un lugar desértico se nos muestre masivamente como tal, es decir, despojado de todo objeto visible. Para ello hubiera sido necesario restituirle al color su visualidad, su peso y su voracidad atmosférica, monocroma. Su valor como sustancia y no como atributo o accidente. Su valor como alianza simple con la ausencia: dar a la ausencia la potencia del lugar y dar a este lugar una elemental potencia de figura bajo la especie de un lienzo monocromo que nos enfrenta, pero que, de igual manera se nos ofrece como un abismo y un principio de vértigo [...] reinventa lugares para el aura mediante el juego de lo abierto y el marco, el juego de lo lejano y lo próximo. El distanciamiento del espectador o bien su pérdida háptica (Didi-Huberman, 2014, p. 47-48).



El Anatsui
Bloque Rojo, 2010
Tapas de botellas, envases de aluminio y alambre de cobre
510 x 334 cm. Formatos variables

Al observar *Bloque Rojo* (2010), del africano El Anatsui, al igual que otras obras de esta serie, la apariencia textil resulta evidente. Sin embargo, el autor decide designarlas esculturas y reclama su tratamiento como tales; pese a que estas esculturas se emplazan en las paredes, se ocasiona así la primera ruptura con las convencionalidades en el campo artístico. La textura está lograda con tapas de botellas de bebidas alcohólicas con rosca y pequeños envases de aluminio aplastados, perforados en los extremos y unidos con alambre de cobre [Imagen 7].

El material comenzó siendo de desecho. Encontrarlo significó el hallazgo de piezas industriales locales, disponibles para su uso y poseedoras de una inmensa carga cultural. Una de las características notables de esta producción —que se parece a las tradicionales telas *kente* tejidas [Imágenes 8 y 9] reside en que la maleabilidad de la trama admite distintas composiciones conforme al montaje y provoca una nueva ruptura, esta vez respecto de las formas escultóricas, las cuales están limitadas —a excepción del arte cinético— a las formas fijas.

El volumen varía en su superficie de acuerdo a cada propuesta de montaje, a los pliegues que se realicen y al avance espacial de la tela volcada sobre el piso. El formato, si bien se entiende geométrico rectangular, lo es también orgánico como consecuencia de los frunces. Esta obra, que tensiona el límite entre la bi y la tridimensión, puede ser apreciada desde distintos puntos de vista y, debido a su escala, se percibirá diferente en función de la distancia en que se sitúe el espectador. Si bien no es temporalizada en el sentido estricto de la definición, requiere de un recorrido espacio-temporal para ser abordada en su totalidad.

La voluntad que conducía a El Anatsui a elegir como material las tapas de botella y a utilizarlas como módulos era estrictamente constructiva: realizar esculturas con formas fluidas. Posteriormente, se produjo un cambio en el sentido de sus composiciones al investigar la historia de esas bebidas que le proveían su materia prima y al descubrir que habían sido incorporadas al continente africano por comerciantes europeos que las canjeaban por bienes, y también por esclavos que finalmente eran los que hacían las bebidas que luego llegaban a África. El significado histórico de este conocimiento nutre la intención simbólica de esta serie de esculturas.

El color está dado por la pintura brillante de estas tapas principalmente rojas, pero incluyen diferentes inscripciones y texturas en otros colores, como el blanco y el dorado. Sin embargo, las propiedades individuales se

pierden como tales al conformar la textura global de esta cota de malla, que en los términos del Grupo μ se origina a partir de una determinada distancia crítica (Grupo μ , 1993). Allí el rojo inicial sufre las modificaciones perceptuales propias de las luces y las sombras provocadas por sus volúmenes de acuerdo con la iluminación ambiente y el contraste cromático con los sitios de emplazamiento.

Bloque Rojo desafía los límites de las categorizaciones: es geométrica pero orgánica, es escultórica pero se emplaza la pared, tiene apariencia textil pero la trama no está dada por el entrecruzamiento lineal propio del tejido, su aspecto es flexible pero el material es rígido, es una pieza única pero puede adquirir múltiples formas. Tal vez esto se deba a la mixtura entre dos culturas con características tan diferentes como la occidental y la africana. En un reportaje, el autor —quien fue formado en el arte occidental— declara que esta educación le permitió comparar la visión europea de manera directa con la perspectiva conceptual y simbólica de su propia cultura ghanesa. Este cotejo habilitó una síntesis teórica que le resultó superadora:

Había estudiado solo sobre esculturas hechas de bronce o mármol y en el color natural del material. Pero vi que los escultores africanos usaban diversos materiales, como madera, cuero y arcilla, y los pintaban con colores brillantes. Así que comencé como un purista, pero mi exposición a las artes y oficios locales me abrió la mente y me llevó a trabajar con arcilla, madera y materiales como tapas de latas desechadas y tapas de botellas (El Anatsui, 2013).



Julio Le Parc
Esfera roja, 2013
2913 placas de acrílico de 20 x 20cm, hilo metálico
600 cm de diámetro

«Creo diferentes experiencias y estudio, sobre la forma, el espacio y la luz. Lo que hago es muy diferente de un artista que quiere crear sus obras de arte como objetos únicos.»
Julio Le Parc (2016)

El artista argentino Julio Le Parc construye con placas de acrílico rojo transparente una instalación móvil de seis metros de diámetro que se emplaza suspendida en el aire. Si bien cuenta con el antecedente de los móviles de Alexander Calder, el mendocino redobla la apuesta por su escala y complejidad constructiva. La obra está compuesta por 2913 cuadrados de veinte centímetros de lado, unidos entre sí por hilos de acero, sostenidos por una estructura de aluminio situada a quince metros de altura. Su peso es de mil quinientos kilos. La forma esférica se construye a partir de la superposición de capas lineales conformadas por módulos. La translucidez del acrílico disminuye a medida que las capas se superponen emulando el efecto de la acuarela. Por el mismo motivo, en algunas zonas el color rojo se intensifica y en otras se debilita. Cada una de esas placas cuadradas se ubica regularmente respecto de las otras. Esta disposición vuelve ambigua una textura esencialmente geométrica como consecuencia de su carácter móvil, que le permite rotar aleatoriamente sobre su eje y, de esta manera, suscitar cierta variabilidad que la previsión del cálculo matemático no contempla. La apariencia liviana de la obra se contrapone con su peso real.

Resulta interesante el juego visual que provoca la proyección de sombras sobre el cuadrado blanco de dimensiones afines situado en el piso. La iluminación desde múltiples ángulos superiores que convergen sobre la obra genera una dialéctica entre la textura del cuerpo material esférico y la textura visual de las sombras, las cuales se perciben con mayor definición en forma y en intensidad en el color proyectado en el centro, pero ambas se debilitan hacia los bordes. El efecto de los haces de luz sobre las placas originan rebotes puntuales debido a la superficie brillante de los acrílicos. La inestabilidad perceptual de la obra está dada por el movimiento y por la variación de las formas reflejadas que surgen y se desvanecen incesantemente.

Su escala y su altura de emplazamiento permiten que el espectador pueda rodearla y acercarse hasta tal punto que el espacio de la obra puede coincidir transitoriamente con el espacio espectadorial, cercanía que permite

percibir los reflejos del entorno detalladamente. El autor propone un vínculo activo y demanda una mirada reflexiva de por parte del público. En una entrevista declaró: «De una manera general, por mis experiencias, he buscado provocar un comportamiento diferente del espectador [...] conseguir junto con el público los medios para combatir la pasividad, la dependencia [...] desarrollando las capacidades de reflexión, de comparación, de análisis, de creación, de acción» (Le Parc en Rodríguez, 2013, s/p).

El color es rojo carmín, el material translúcido. La superposición de placas, como si fueran veladuras de acuarela, provoca que el color se intensifique, y del mismo modo que sucede en esa técnica pictórica cuando se excede el punto en el que el tono se percibe saturado, comienza paulatinamente a ocasionar su desaturación. En las zonas donde las placas se dispersan, se genera la desaturación al tinte, debido al entorno blanco de la sala de exhibición. Por su misma condición de translucidez, se ve influenciado por la presencia de los espectadores que la recorren en oposición espacial con el observador.

Esfera roja admite establecer cierto diálogo con *La Esfera de Japón* [Imagen 11] creada en 1996 por el artista venezolano Jesús Rafael Soto en el marco de las olimpiadas de Seúl que hace referencia al sol naciente, símbolo de Japón. Ambos investigaron la incorporación del movimiento a las obras y la participación del espectador en el hecho artístico. Aunque los puntos de partida de los fundamentos conceptuales son diferentes, comparten aspectos formales: son tridimensionales, móviles, su forma es esférica, están construidas bajo el rigor matemático de la disposición de los módulos, en este caso lineales. La escala de esta obra es menor y al estar instalada próxima al piso de la sala se favorece su recorrido. La sucesión de líneas verticales causa vibraciones ópticas que influyen en la percepción del espectador y el efecto es más sutil que en la esfera de Le Parc. Comparten, también, que los materiales son industriales —acrílico e hilos de nylon respectivamente— y que el color es rojo. En cuanto al vínculo con el público, la *Esfera de Japón* fue concebida a partir de los lineamientos constructivos de la serie de *Los penetrables*. El emplazamiento permite la participación activa del público al poder atravesar la obra, mientras que en la esfera de Le Parc la posible interacción es más acotada.



Doris Salcedo
A flor de piel, 2012
Pétalos de rosa e hilo
653 x 1070 cm. Formatos variables

A flor de piel (2012), de la artista Colombiana Doris Salcedo, es un manto realizado con miles de pétalos de rosa suturados, que crean la apariencia de una superficie flexible como la piel. Por su materialidad, es una obra de extrema fragilidad. Sin embargo, no es perecedera debido a un tratamiento químico que incluye colágeno y trementina practicado a los pétalos para que sean preservados. Los mismos fueron cosidos a mano con una técnica quirúrgica a partir del uso de un hilo con coagulante para cerrar las perforaciones y para evitar su descomposición [Imagen 13]. La obra es emplazada en el piso de las salas de exhibición, a modo de alfombra. El formato, por la característica de paño flexible, es variable al igual que sucedía en la producción de *El Anatsui*. La fragilidad de la fina capa de pétalos —acentuada por la gran escala propia de una instalación— impide que sea recorrida por los espectadores. No obstante, se desarrolla otra dimensión perceptiva: la olfativa, al advertirse un sutil aroma a rosas.

A flor de piel fue motivada por el asesinato de una enfermera en el marco de las permanentes situaciones de violencia que ocurren en Colombia, fue realizada en homenaje pero también como reclamo de justicia. Según la autora, no puede pensarse en Colombia sin asociarla a la muerte, a las pérdidas que reclaman ser representadas; y hace referencia a la posibilidad de expresión como modo de transitar el duelo y a la necesidad imprescindible de construir obras como modo de rechazar al olvido (Salcedo, 2014).

La elección de los pétalos de rosa como materialidad constituyen un desafío a los estereotipos: el caso de la rosa como variedad de flor —protagonista de los obsequios dados a las mujeres— y más aún, de color rojo, como sinónimo icónico del romanticismo. Por el contrario, la propuesta de Salcedo provoca una inquietante evocación a la mortaja y a la piel, agudizada aún más por las visibles membranas de los pétalos. La textura del sudario recuerda la piel maltratada y los rojos desaturados a la sangre seca. Metaforiza en un doble sentido, al utilizar las flores en su función de ofrenda simbólica por la muerte y al sustituir a la mujer por la flor. Por otro lado, al evitar su deterioro (la putrefacción o la deshidratación) poetiza sobre el tiempo de una manera singular, dejándolos en un cierto estado de latencia entre la vida y la muerte.

El rojo presenta distintas variantes de desaturación que tienden al quebramiento¹ y que, por sectores, viran hacia el violáceo y el negro. La delgadez del material genera ciertas transparencias que modifican el color en la superposición con otros pétalos.

Materialidad, color y transgresión

Las obras hasta aquí analizadas poseen ciertas características comunes. Como se ha dicho, fueron creadas por artistas contemporáneos en la década que transcurrió a partir de 2003. En cuanto a los rasgos formales, comparten la escala de grandes dimensiones, el rojo como color dominante y las propiedades no convencionales de la materialidad que las componen, las cuales determinan diferentes rupturas con la tradición disciplinar.

En el caso de *Mi patria roja*, un material propio de la pintura (el óleo) es utilizado para la construcción de una escultura cinética. A la vez, es una escultura que incorpora el color, casi podríamos decir que es decididamente color. Por otra parte, las características cinéticas no se limitan al simple movimiento mecánico de la obra, sino que bajo esta condición ocurren las continuas modificaciones formales.

Reinado de Aten fue realizada paradójicamente con un material intangible, la luz. Otro aspecto a destacar es que, si bien se enmarca en las recientes categorías propias de las instalaciones, la restricción del punto de vista exclusivamente al contrapicado como condición de su percepción es destacable.

En cuanto a *Bloque Rojo*, los cuestionamientos son varios: la materialidad de desecho, la innovadora categoría de escultura de pared, la mutabilidad de su forma de acuerdo al montaje (debido a su construcción modular que simula un textil) y la ambigüedad formal que pivotea entre lo orgánico y lo geométrico.

¹ Si bien el quebramiento es propio de la técnica pictórica —en la que se mezclan los tres colores primarios— es un término que se utiliza, generalmente, para denominar aquellos colores que pierden pureza y que se perciben como lo que vulgarmente se llama *tonos marrones o amarrados*.

Esfera roja es una escultura-instalación de grandes dimensiones construida con materiales industriales. Se provoca una doble influencia entre la obra y el entorno: dadas las características transparentes del acrílico al ser iluminado proyecta sombras coloreadas que afectan el lugar de emplazamiento y, a su vez, el entorno se ve reflejado en las placas y también se visualiza debido a la misma condición de transparencia.

Finalmente, la materialidad de *A flor de piel* desafía los límites de la fragilidad y de la pervivencia. La gran escala exagera la debilidad del manto. Se ofrece para ser observada, aunque también estimula el sentido del olfato con el aroma a rosas. Al igual que sucedía con *Reinado de Aten*, esta obra puede adquirir distintos formatos dependiendo del montaje, sólo que esta vez se circunscribe al plano del piso. Tienen en común, también, la apariencia de textil originada por la repetición de los elementos que conforman una textura háptica. Pero la obra de Salcedo se distingue por lo mórbido de su apariencia frente a la estructura más rígida de la escultura de pared de El Anatsuí. José Jiménez reflexiona sobre las producciones contemporáneas en estos términos:

[...] el trabajo de los artistas de nuestro tiempo es un trabajo que consiste en elaborar criterios de sentido, criterios de significación, que no son sin más meramente reduplicativos con lo que vivimos en la experiencia cotidiana [...] Es lo que hacen los artistas en esa tarea de contraste, viven en el mismo mundo en el que vivimos todos, no hay otro mundo, pero entonces utilizando los mismos materiales disponibles que el continuo global de la imagen nos da, nosotros podemos darle la vuelta para que esos materiales signifiquen otras cosas, proyecten otra cosa y allí singularizamos la imagen y ahí está el núcleo de la tarea del artista en nuestro tiempo (Jiménez, 2012).

Si quisiéramos hacer un análisis centrado en la cromaticidad de las obras, podría alcanzar con decir que todas son rojas. Pero decir que son rojas, ¿alcanza? En la primera, el rojo es carmín. La segunda presenta desaturaciones del rojo al tinte, rojo anaranjado y magenta rojizo. En la tercera se produce una mezcla óptica en dos variables: por un lado, la presencia de texturas lineales en blanco sobre el fondo rojo origina desaturaciones al tinte y, por otro, a la tipografía dorada, se perciben ciertos matices que viran al rojo-anaranjado. En la cuarta obra, la transparencia propia del acrílico hace que el color se modifique de dos maneras: cuando la cantidad de placas que se superponen es escasa el rojo se percibe desaturado al tinte debido a su emplazamiento en una sala cuyas

paredes son blancas. En cambio, hacia el centro de la esfera, al multiplicarse las capas se provoca nuevamente una desaturación, esta vez con pérdida de valor lumínico. Por último, en el manto de pétalos, el rojo no se presenta en estado puro y las desaturaciones transitan distintos quebramientos y matices. En todos los casos, aludimos al carácter rojo de las obras analizadas, aunque, como hemos visto, poco dice de cualquiera de ellas esta descripción sin contemplar sus demás condiciones particulares.

En otras palabras, analizar una obra demanda interrogarse acerca de la dimensión poética que alcanza el vínculo de un color con el material. La reducción intencional a la interpretación de un cuerpo de obras que exhiben un único croma principal, el rojo, intenta demostrar que cuando hablamos de cualquier color con la voluntad de definir las características de una composición en clave contemporánea, ya no basta con nombrarlo ni con especificar de qué pigmento se trata ni tampoco con describir sus posibles desaturaciones o armonías. Antes bien, amerita que nos hagamos preguntas y que invitemos a nuestros estudiantes a hacérselas a la hora de realizar sus propias producciones: ¿qué rojo?, ¿en qué contexto?, ¿en qué escala?, ¿con qué forma?, ¿en qué espacio?, ¿en qué material?, ¿brillante?, ¿opaco?, ¿metalizado?, ¿iridiscente?, ¿nacarado?, ¿transparente?, ¿translúcido?, ¿con textura lisa?, ¿con textura rugosa?, ¿iluminado?

El arte contemporáneo se resiste a cualquier criterio que pretenda circunscribirlo a los rígidos cánones que hegemonizaron la producción artística durante siglos. Las teorías tradicionales del color y sus consiguientes modelos de enseñanza no son lo suficientemente amplios como para dar cuenta de la actualidad de las obras visuales como tampoco de las realizaciones de los propios estudiantes. El interrogante que surge respecto de la enseñanza del color estaría planteado en la necesidad o no de gestar nuevas teorías. Lo que resulta insoslayable es hacer una lectura de las obras reflexionando sobre sus particularidades materiales y compositivas.

El caso de Lenguaje Visual I-IIB

Lenguaje Visual I-IIB, cuya titular es la Prof. Mariel Ciafardo, es una asignatura que se dicta en las carreras de profesorado y licenciatura en Artes Plásticas, Diseño en Comunicación Visual, Historia de las Artes Visuales y Diseño Multimedial (estas últimas solo cursan el primer nivel) en la FBA-UNLP. Es una cátedra que recibe, anualmente, un promedio de mil cien estudiantes en primer año y quinientos en el segundo nivel. La masividad de la matrícula ha redundado, desde sus comienzos en 2005, en un estímulo para suscitar diferentes estrategias pedagógicas. Los contenidos que se desarrollan son teórico-prácticos y su carga horaria es de cuatro horas semanales. La organización está dada por clases magistrales que inauguran cada unidad temática (cinco en cada año) y sus consiguientes clases teórico-prácticas en las comisiones. En los teóricos generales se desarrollan los contenidos conceptuales de cada unidad y se ejemplifica con abundantes imágenes de obras, dentro de las cuales se incluyen casos que reflejen la temática abordada pero también aquellos que plantean situaciones ambiguas — tan propias del arte contemporáneo— y que cuestionan las categorías tradicionales. Asimismo, se utilizan recursos audiovisuales.

Los temas que se dictan en primer año son: Estereotipia y Hermenéutica, Leyes de la Gestalt y Materiales no convencionales, Color y Materialidad, Luz real y Luz representada, Textura y Línea. En segundo: Encuadre, Espacio, Espacio/Tiempo, Géneros y Retórica. Cada unidad presenta, de manera escrita, un Trabajo de Producción (TP) que detalla la consigna, la cantidad y las características de las producciones individuales y/o grupales, la bibliografía obligatoria y optativa, y las fechas de entrega y recuperatorio (evaluaciones parciales). Esta información y la bibliografía correspondiente se encuentran disponibles para que los estudiantes accedan a ellas en

la página web de la cátedra. Además, para ambos niveles, se plantea una exhibición pública al finalizar el ciclo lectivo, que consiste en la realización de obras grupales y que tiene como objetivo que los estudiantes transiten desde primer año la experiencia de mostrar sus realizaciones al público, no sólo a sus compañeros y profesores (como ocurre en las entregas periódicas) y que comiencen a armar su Currículum Vitae y a adquirir conocimientos sobre estrategias de montaje de una muestra colectiva a manera de práctica profesionalizante.

Lenguaje Visual I-IIB-FBA es una asignatura que propicia la educación en primera persona —más allá de lo masivo de las cursadas en cada aula— debido al acompañamiento docente. En los trabajos grupales e individuales, los estudiantes presentan un proyecto de obra para el cual deben tomar diferentes decisiones sobre su producción. Esta circunstancia le exige a los profesores un trato personalizado con cada uno de ellos, ya que son múltiples los caminos que se pueden recorrer a partir de una misma pauta. Con la consigna como marco, la tarea docente-alumno consiste en hacer crecer cada idea inicial. El trayecto se constituye de distintas maneras: con avances y con retrocesos, hay oportunidades en que es preciso abandonar componentes que parecían ineludibles o agregar otros a fin de potenciar el resultado final. Se vuelve indispensable una buena escucha para poder orientarlos de la manera más eficaz, como así también estar atentos a las características particulares de cada uno a los fines de generar la confianza para que manifiesten sus ideas y despejen sus dudas.

Los puntos de partida para dar inicio al proceso de realización pueden ser diferentes, algunas veces es el tema: una idea que puede surgir de una poesía, un sentimiento, un cuento. Daniel Belinche³ sostiene que la humanidad, desde sus inicios, siempre ha poetizado en torno a unos pocos temas: el amor, la muerte, el dolor, la soledad, son los más elegidos; otras veces el disparador puede ser el encuentro con un material o la voluntad de experimentar con cierta técnica.

En muchas ocasiones, los ingresantes tienden a querer decirlo todo y a poner la mayor cantidad de elementos posibles que clarifiquen su obra, para no dar lugar a ninguna duda. Sin embargo, el discurso poético es más complejo, reclama ciertas veladuras, sugerir en lugar de explicitar. Se hace necesario enseñar a los alumnos a construir su discurso visual, a tener una actitud crítica inclusive con sus primeras ideas.

Con relación a esto, Gilles Deleuze (2007) explica que una tela en blanco no está vacía, está llena de clichés, de lugares comunes, de ideas repetidas, y que el trabajo del artista no sería, como es de suponer, de adición de nuevas formas sino de sustracción. Su tarea sería quitar «esas cosas invisibles» que habitan la tela para que pueda ser ocupada por construcciones significativas (Gilles Deleuze, 2007, p. 55). En el mismo sentido, Julio Cortázar, al manifestar su admiración por la forma compositiva de Jorge Luis Borges, decía que era un escritor que pensaba cuidadosamente qué adjetivo ponía en cada frase, pero aún más importante era su dedicación al decidir qué adjetivo sacaba (González Bermejo, 2013). Construir un discurso poético requiere de renunciar a decirlo todo, se trata de elegir qué se manifiesta abiertamente, qué se sugiere y qué se excluye. En cuanto a la enseñanza de la creación metafórica en los niños, Walter Kohan (2013) nos acerca una reflexión sobre Simón Rodríguez que resulta pertinente vincularla con las realizaciones retóricas de nuestros estudiantes:

Rodríguez enfatizó repetidas veces la importancia de inventar y también de enseñar a pensar a los niños [...] en el caso del poeta, pensar es forzar una aparente contradicción para que las palabras digan algo más de lo que estamos acostumbrados a pensar a partir de ellas. Es más fácil, natural, evidente, poner a la memoria del lado del recuerdo, del reconocimiento, de la recuperación. El poeta invierte ese orden, ejerce el pensamiento para crear un nuevo significado y no para reproducir los significados habituales. Piensa dándoles a las palabras una propiedad que no tenían, una fuerza desconocida para pensar [...] reinventando sentidos. Mostrando que lo imposible es posible o que no hay sentidos imposibles en las palabras (Kohan, 2013, p. 73)

El arte es ficción, no un mero registro de representación de la realidad, sino que construye nuevas realidades al poetizar. La percepción estética dista de la percepción común puesto que no es inmediata, reclama un detenimiento. Percibir un discurso artístico en cualquiera de sus disciplinas, requiere de cierto esfuerzo, debido a que, tal como lo enunciamos, combina lo dicho con lo silenciado, lo visible con lo oculto, lo expuesto con lo

sugerido, y es tarea del intérprete poder develarlo. Aprender arte contribuye a desarrollar la percepción estética y las habilidades de producción, y promueve una mejor y más acabada comprensión del mundo².

Las actividades que desarrollamos en las clases adquieren distintas características en cuanto a su formato didáctico: algunas incluyen a la totalidad de los estudiantes pudiendo ser de exposición por parte de los docentes (puede incluirse o no material visual y/o audiovisual) o de reflexión dialogada, otras son grupales (la actividad puede ser la misma o variar en los distintos grupos), y otras son individuales.

En la instancia de su diseño, se debe atender la necesidad de impulsar diferentes acciones cognitivas, como, por ejemplo, la comprensión de conceptos o su aplicación en las decisiones formales o procedimentales en la construcción de sus imágenes. O bien, la intención docente que queramos llevar a cabo: enseñar un contenido nuevo en vínculo con saberes previos, favorecer la relación dialéctica entre teoría y práctica, entre otras.

La organización de las clases, generalmente, consta de tres tiempos diferenciados. En primer lugar, la apertura, donde se presenta el trabajo del día y se relacionan los contenidos anteriores con el tema nuevo. En segundo lugar, el desarrollo, instancia en la que el contenido se enseñará a partir de la combinación de dos o más de las siguientes prácticas didácticas: la exhibición de imágenes como apoyatura para aplicar las categorías teóricas, el uso del pizarrón como modo de visualización de los conceptos más sustanciales, la realización de una actividad de experimentación práctica, el análisis de la bibliografía —con el apoyo de distintos instrumentos didácticos— y la corrección de las construcciones visuales de los estudiantes. En tercer lugar, el cierre, en el que se concluye el tema, se despeja las dudas y se plantea lo proyectado para la clase siguiente.

² Para ampliar ver: «La Teoría de la Gestalt en el marco del Lenguaje Visual» (2007), de Mariel Ciafardo y «Los estereotipos: un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis» (2008), de Daniel Belinche y Mariel Ciafardo.

Los objetivos del programa de la Cátedra son los siguientes:

Propiciar un equilibrio entre la producción y la reflexión crítica acerca del producto realizado: saber-hacer.

Promover la apropiación de recursos vinculados con la intencionalidad de la propuesta visual: qué-cómo-para quién.

Adquirir vocabulario técnico que permita poner en palabras un discurso no verbal: saber-decir.

Cuando hablamos de saber-hacer, nos referimos a no escindir la teoría de la práctica, es decir, el hacer del pensar. Este campo se encuentra íntimamente ligado con el del saber que se constituye por la apropiación de los conceptos. Ambos se relacionan con el saber-decir, que consiste en poder analizar desde el discurso verbal por medio de la utilización del léxico técnico una obra cuyo constructo es visual.

Los docentes, a partir de cada propuesta, aportamos sugerencias, preguntamos sobre las decisiones tomadas —con el objetivo de forjar el hábito de auto-cuestionarse—, sugerimos posibles modificaciones, compartimos nombres de artistas que trabajan en algún aspecto similar (como pueden ser la temática, la materialidad o la escala). Se promueve que aprendan a ser flexibles —para poder enfrentar las contingencias desde un modo reflexivo— y permeables ante las consideraciones de sus pares o docentes. Compartimos con Jorge Steiman la idea de que la participación guiada es «una situación interpersonal de implicación en una situación cultural en la que docentes y alumnos se implican y se constituyen mutuamente en situaciones de aprendizaje y de enseñanza» (2015, p. 57). Se trata, en definitiva de fundar una educación problematizadora teniendo en cuenta las características personales de cada estudiante, sus saberes previos, sus intereses estéticos y su cultura. Enrique Dussel, en su participación en el *Simposio Internacional de Educación Comparada del siglo XXI*, sostuvo:

El punto de partida debe ser el mundo, de esa nueva generación que nace. Pero que nace dentro de un territorio, con una historia y de un pueblo con una memoria. Hay que tomar muy en serio lo ya dado, es decir: el niño, el joven y aún el adulto que quiere ser educado parte de una enorme riqueza cultural que ya tiene aprehendida y de la cual hay que partir. (Dussel, 2016)

Destacamos la importancia de ponderar el bagaje cultural de los estudiantes, quienes ingresan a la universidad con saberes distintos a los nuestros, pero eso no significa que sean menos valiosos. Muchos dominan técnicas artísticas tradicionales o provenientes de actividades aprendidas en el seno familiar, como el bordado o la carpintería, todas ellas factibles de ser utilizadas en la realización de sus obras. Por ello, resulta inestimable recurrir a sus experiencias previas y crear un diálogo entre el conocimiento cotidiano y el académico.

Si bien una de las producciones se presenta como individual, es deseable que los estudiantes aprendan a construir junto con otros. Para ello, los docentes debemos alentar esa filiación y promover su interrelación. Esto significa invitar a los compañeros a opinar desde el respeto y el afecto sobre el trabajo del otro, a contribuir con ideas superadoras a lo propuesto por cada uno, a tener una actitud solidaria y a compartir sus propios saberes. Se trata de disminuir, en cierta forma, los individualismos, los temores a «que copien mi idea» o las susceptibilidades porque «no se toma en cuenta lo que sugerí» y de propiciar la construcción de lazos de confianza, donde se cuente con la certeza de ser escuchado y de recibir colaboración de sus pares. En palabras de Saul Taborda, se pretende fundar una «comunidad existencial-antropológica [...] la comunidad del hombre que está en el mundo, del hombre que "es con otros hombres"» (2001, p. 254).

En las actividades teóricas se hacen puestas en común, se dividen tareas o análisis de textos por mesas de trabajo para que luego lo compartan con sus compañeros. La práctica cotidiana de poner en palabras sus propias opiniones, de escuchar al otro y de debatir al interior de cada grupo hace que en las clases en las cuales la propuesta involucra a la totalidad de la comisión, se replique el espacio de escucha y de participación.

Un aspecto nodal de Lenguaje Visual reside en que los estudiantes puedan desarrollar una relación dialéctica entre los contenidos teóricos y los prácticos, entre el pensar y el realizar. Es por eso que es indispensable la apropiación de los conceptos y del léxico técnico, para poder valerse de estos conocimientos en el análisis de obras. Para ello, se prevé actividades durante las clases en las cuales se trabaja el análisis de las producciones a partir de la bibliografía y de lo expuesto en cada teórico inaugural. Otra característica de la asignatura es que no se dedica a la enseñanza de las técnicas —dibujísticas, pictóricas, escultóricas, etcétera, territorio de pertenencia

específica de los talleres en cada carrera—, sino que se propone un encuentro consciente con los materiales y los objetos, los cuales son concebidos como medios para un fin, que es la elaboración poética de una nueva imagen que puede desarrollarse de igual manera en la bidimensión como en la tridimensión. La reflexión acerca de los materiales y sus propiedades, enmarcados en la referencialidad del arte contemporáneo, hace posible que en la realización de obras se pongan en juego las operaciones y los procedimientos compositivos precisos para la construcción de imágenes ficcionales. Concebir desde un comienzo la obra de arte como totalidad hace que los alumnos sean conscientes de la interrelación de cada uno de los elementos del lenguaje visual, que la componen independientemente de que la atención se centre en el contenido específico que se desarrolle en cada unidad.

La materialidad como productora de sentido es uno de los contenidos transversales de la asignatura. La consigna del Trabajo de Producción N° 2, además de desarrollar la unidad referida a la Teoría de la Gestalt, establece para la concreción de los trabajos la condición de ser hechos con materiales no convencionales, en los términos a los cuales nos referimos en el capítulo anterior.

Cronograma

El cronograma sirve para disponer en el tiempo los contenidos pautados para cada unidad didáctica y, al interior de cada una de ellas, las actividades. Constituye una herramienta de importancia, no solo para la propia organización de la cátedra, sino también porque puede ser comunicado a otros (Steiman, 2010). La difusión del cronograma, detallando los contenidos previstos para el trabajo áulico y la bibliografía correspondiente a cada clase, sumado a las fechas entrega y recuperatorio, se ofrece como ordenador de los tiempos también para los estudiantes. Será menester informar también que esta previsión es factible que sufra cambios.

Estrategias didácticas

En cuanto al cómo nos proponemos enseñar, es fundamental tener nuestra propia *hoja de ruta*, establecer la secuencia didáctica que dará coherencia a cada clase desde una perspectiva pedagógica. La elaboración previa de las acciones por parte del equipo docente evita que la clase se convierta en un tiempo en el que ni los estudiantes ni los profesores estén seguros de cómo continuar o qué se debe hacer. Sabemos que el proceso educativo es dinámico y que pueden sobrevenir circunstancias que modifiquen lo que hayamos planificado, por lo que es bueno estar atentos y flexibles para actuar y para apropiarnos de los aspectos beneficiosos de los imprevistos.

La organización de la clase como un todo deberá prever una secuencia, en la que cada segmento se vincule con los demás, y poseer una lógica propia que —enmarcada en un formato didáctico— cumpla con la intensión docente y suponga aprendizajes para los estudiantes a partir de la apropiación de los contenidos seleccionados. Con las actividades propuestas como guía, se podrá orientar el desarrollo de los trabajos de los alumnos y fomentar el pensamiento autónomo, promover el trabajo cooperativo, favorecer la escucha y el intercambio con sus pares y sus profesores, entre otras. Por lo tanto, el aprovechamiento del espacio-tiempo del aula con acciones significativas que despierten su interés a partir de propuestas atrayentes que los involucre como sujetos activos y reflexivos, promoverá mejores logros en la apropiación de conocimientos.

Debido a que la participación en general no es algo que se produzca de manera espontánea, es esencial facilitarla, hacer que lo que suceda en clase sea interesante para los alumnos y poder fundar la confianza para que quieran involucrarse. Por ello, deberá contemplarse a la hora de planificar las clases, las características del grupo, su idiosincrasia y el contexto, como así también los recursos tecnológicos y didácticos que se disponen. La programación permite entre otras cosas revisar metodologías y contenidos, elegir qué recursos didácticos se utilizarán como también facilitar la transmisión de las actividades y de los propósitos pedagógicos (Davini, 2008).

Con frecuencia, las clases de Taller se vuelven rutinarias, la tradición en las asignaturas de Lenguaje Visual o artes plásticas implicaba corregir y retirarse y, como dice Mariel Ciafardo, «la clase duraba esos cinco minutos en

que corregías»³ o bien se permanecía en los talleres durante el tiempo previsto pintando, modelando, esculpiendo, pero el contacto con el docente se restringía a esos mismos cinco minutos en que se acercaba al atril o espacio de trabajo del alumno. Desde la cátedra pretendemos optimizar el aprovechamiento de las cuatro horas de clase en consonancia con la concepción ideológica sobre la enseñanza en la universidad, que deviene de la propuesta metodológica que trazamos.

Otro rasgo distintivo de Lenguaje Visual B es que la totalidad de los docentes somos además productores artísticos, lo que supone que experimentamos las contingencias de los procesos de realización tal como lo hacen los estudiantes, alejándonos del anquilosamiento. Además, la asistencia a exhibiciones de arte en cualquiera de sus disciplinas nos permite transmitir lo que acontece con el valor de lo experiencial a nuestros relatos, nutre de nuevos sentidos y amplía la mirada que redundan en actualización permanente del cuerpo docente.

Trabajo grupal e individual: dos modalidades complementarias

Las propuestas de Trabajos de Producción Lenguaje Visual I-II B plantean instancias grupales e individuales, ambas necesarias en la formación. El trabajo individual presenta la oportunidad de que cada estudiante pueda hacer la obra en función de su propio ritmo de trabajo y de aprendizaje, basado en sus situaciones personales, otras ocupaciones e intereses particulares. Esta modalidad permite en el desarrollo de la consigna construir obras conforme a su propio proyecto, autorregular los tiempos de realización y de estudio.

El trabajo grupal, por su parte, plantea otros desafíos. En principio, el encuentro con otros y la oportunidad de interactuar con un objetivo común y de llegar a acuerdos con respecto a las diferentes dimensiones de la realización de una obra. Este proceso puede implicar aprender a defender su postura, pero también a resignar una

³ Nota tomada en reunión de cátedra en 2014.

idea. Cada integrante deberá tener una actitud activa que podrá adquirir distintas características —de acuerdo a su personalidad, conocimientos y/o habilidades—. Algunos organizarán, otros realizarán, otros podrán diseñar, por ejemplo, sin que ello signifique un rol estático (a lo largo del año podrán ocuparse de tareas diferentes). Sugerimos que el número de alumnos que componga el grupo sea entre cuatro y cinco para garantizar el accionar de cada uno. Trabajar grupalmente requiere de capacidades de adaptabilidad y de escucha, ser cooperativo, compartir conocimientos y ser respetuoso de las opiniones y de los tiempos ajenos.

En las disciplinas artísticas es necesario, a nivel profesional, el trabajo en equipos, motivo por el cual esta modalidad en su formación de grado es fundamental para desarrollar la capacidad de vincularse laboralmente. Además, sugerimos que los grupos estén formados por integrantes de las distintas carreras, para fomentar la construcción de una mirada multidisciplinar y un mejor aprovechamiento de las fortalezas individuales que proporciona el trabajo colaborativo.

El porqué de la pre-entrega

En la evaluación se les pide a los estudiantes que den cuenta de manera oral de la bibliografía y que puedan relacionarlo con su propia producción. Dado que la bibliografía se desarrolla en clase y que realizan su obra con el acompañamiento de los profesores (proceso en el que se hace referencia a los textos), ambos aspectos son abarcados y es esperable que en el coloquio no presenten dificultades. Sin embargo, poder hacer esa síntesis de manera autónoma requiere de práctica y de formación.

En tanto no se debería evaluar aquello que no se enseña, es esencial que realicen esta experiencia en clase. Si les pedimos que «analicen las obras a la luz de las categorías propuestas por los autores debiendo evidenciar una relación dialéctica entre teoría y práctica», corresponde que procuremos que estén familiarizados con ese formato de análisis. Para poder concretarlo, se implementó la instancia de pre-entrega que se estableció una semana antes de la entrega. A esta clase los estudiantes tienen que asistir con sus trabajos terminados o, en su

defecto, que solo les falten algunos detalles. Es menester, asimismo, que hayan estudiado la bibliografía obligatoria. En esa clase, luego de la apertura, la actividad en la mesa se divide en dos instancias: una individual, en la que los alumnos escriben su análisis —la escritura ayuda a facilitar el armado de una estructura discursiva— y se sugiere que también planteen sus dudas; y una grupal, donde se realizan puestas en común, es un espacio dedicado a la reflexión sobre lo analizado por cada uno con la coordinación y los aportes de los docentes. Hacia final de año, cuando el grupo ya adquirió esta práctica, se pueden replicar estas estrategias con la totalidad de la clase.

Contenidos

Los contenidos representan en toda asignatura la estructura que la sustenta debido a que dan cuenta de aquello que se va a enseñar. Contextualizadas en el marco curricular, y a partir de los contenidos mínimos prescriptos en el Plan de Estudio de las carreras, cada cátedra⁴ orienta su selección hacia aquellos que conforman núcleos sustanciales para el desarrollo de la materia. En el programa de Lenguaje Visual IB, los contenidos conceptuales para el tema Color son los siguientes:

El carácter indisociable de la relación color-materia. La reflexión acerca de la aproximación al problema del color: relación de la materia color y sus nombres. Teorías y tradiciones del color. La obsesión por las clasificaciones. Mezclas aditivas. Mezclas sustractivas. Círculos cromáticos. Armonías de color. La polivalencia significativa del color. La influencia del contexto.

Es la tercera unidad en la secuenciación del programa. Este ordenamiento difiere del establecido tradicionalmente, ya que no se parte de las unidades mínimas para luego complejizarlas (punto, línea, acromáticos,

⁴ En la FBA, existe un régimen de cátedras paralelas que genera una oferta académica en la cual los estudiantes pueden elegir en qué cátedra cursar de acuerdo a sus propuestas pedagógicas. Lenguaje Visual I-IB participa de ese sistema.

color), sino que desde el enfoque que planteamos, la enseñanza se basa en concebir a la obra como una totalidad y en cómo sus partes se vinculan entre sí. Por este motivo, el tema color no se instaura como una unidad aislada, sino como un componente perteneciente a un todo complejo con el cual se interrelaciona y resignifica. A partir de esta concepción, se prevé que en el tratamiento del tema color se puedan construir vínculos cognitivos con los contenidos abordados anteriormente, como con lo estudiado en la unidad Estereotipia y Hermenéutica, que logren reconocer las concepciones estereotipadas de cada color —rojo/pasión, verde/esperanza— para tomar decisiones compositivas en función de querer hacer uso explícitamente de esa carga o, por el contrario, a partir de su elección poética de establecer un discurso alejado del cliché. En el mismo sentido, se espera impulsar la reflexión acerca de las condiciones interpretativas al considerar los aspectos formales, materiales y contextuales de cada obra. Retomar los saberes adquiridos al incorporar estos contenidos suscitará su apropiación como nuevos conocimientos significativos.

Materialidad y color

El contenido materialidad en vínculo con el tema color resulta fundamental para la formación de los estudiantes. Con esta consigna se retoma uno de los contenidos desarrollados en la unidad precedente: materiales no convencionales. Como anticipamos, la enseñanza del color estuvo históricamente vinculada a la pintura. Su correlato en lenguaje visual estaba dado por la repetición de láminas hechas en témpera o en acrílico, cuyo soporte era una hoja de dimensiones preestablecidas, características propias de las ejercitaciones, las cuales se resuelven a partir de procedimientos predeterminados, sin una contextualización real y con un resultado establecido (Steiman, 2008).

Recordemos que la herencia positivista en la educación artística implementaba un criterio cientificista de valoración, donde se debía recorrer un camino de lo simple a lo complejo. Así, la enseñanza de lo particular a lo general hacía que la parte fuera más importante que el todo. Además, sólo tenía en cuenta las técnicas sin abordar

la realización de obras. Consideramos su utilización como recurso didáctico perimido para la enseñanza del lenguaje visual, puesto que desatiende aspectos insoslayables en la contemporaneidad: los materiales con los que se conforman las obras, la escala y el contexto. Por ello, planteamos en la producción de obras el vínculo dialéctico la teoría y la práctica: saber-hacer y saber-pensar. Otro aspecto a destacar es que a partir de una única consigna pueden obtenerse múltiples posibles desarrollos y, en consecuencia, obras. Por lo tanto, los alumnos deberán justificar sus decisiones formarles.

Evaluación

El régimen de acreditación de Lenguaje Visual B es por promoción directa. Los estudiantes deben asistir al menos al 80 % de la cursada y aprobar las instancias de evaluación parcial con un puntaje de entre seis y diez puntos. La acreditación es una condición de todo trayecto institucionalizado para avanzar en cualquier carrera y la nota es su evidencia más clara. La evaluación, por su parte, la excede en funciones y objetivos. Se constituye como un sistema complejo que supone, además del momento de la enseñanza, una instancia anterior que es la planificación y una posterior de reflexión sobre el proceso didáctico que será de utilidad para decidir sobre las acciones futuras. De acuerdo con José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, «[...] hoy se piensa en la evaluación como una fase de la enseñanza. Cualquier proceso didáctico intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica» (1996, s/p).

Su función cardinal es formativa, esto implica un proceso simultáneo de formación y de aprendizaje. Por ello, consideramos necesario que el alumno reciba una devolución orientadora, basada en una reflexión cualitativa en donde se argumenten las apreciaciones que fundamentaron esa decisión. Cuando la respuesta se limita a un escueto «está aprobado», resulta insuficiente para que comprenda qué es lo que hizo bien o qué aspecto tiene que mejorar; sólo estará informado de que acreditó con determinada nota. Esto origina una vacancia al no suscitar a

partir de una devolución la toma de conciencia sobre sus logros y aprendizajes. La nota actúa solamente como una síntesis con la que se transmite la valoración docente sobre determinado proceso. Es deseable que la instancia evaluativa redunde en afianzar los conocimientos y en concentrarse en las características nodales de los contenidos.

En Lenguaje Visual, como hemos señalado, desarrollamos en cada clase un segmento dedicado a la evaluación de las producciones en simultáneo con su realización en el aula. El proceso evaluativo adquiere, así, un carácter continuo en tanto las reflexiones hechas en diálogo con los alumnos en cada encuentro respecto de sus trabajos nos permite recabar información acerca de sus saberes y dificultades para poder guiarlos de una manera más certera. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez hacen mención a la evaluación continua de esta manera:

La evaluación continua tiene coherencia pedagógica solo si la entendemos desde la perspectiva informal con fines formativos, realizada por los profesores dentro de las prácticas habituales de trabajo y de seguimiento de tareas, tal como hemos comentado antes, en un clima de fluida comunicación, donde es posible conocer directamente al alumno sin tener que aplicarle exámenes desligados del trabajo normal para comprobar sus adquisiciones, carencias, posibilidades, etc. (1996, p. 393).

Si tenemos en cuenta que cada estudiante parte de situaciones formativas disímiles y que los modos de aprendizaje son variados, ¿por qué los evaluaríamos a todos de manera homogénea? La igualdad no debería convertirse en una condición *sine qua non*. No cuestionamos la importancia de asegurar que todos den cuenta de los conocimientos mínimos y de las elaboraciones cognitivas propuestas para la asignatura. Sin embargo, esto no constituye un impedimento para considerar las posibilidades individuales, de lo contrario, constituiríamos un obstáculo más en el progreso de aquellos cuyo punto de partida es desfavorecido, se corre el riesgo, en este sentido, de reproducir situaciones de desigualdad.

¿Qué evaluamos entonces? Por un lado, procesos y resultados; por otro, la obra y el contenido del coloquio, pero también aquello que tuvo necesariamente que suceder para que pudiesen lograrlos, en palabras de Steiman:

La idea procesual de la evaluación la presenta como un conjunto de acciones que se realizan y suceden en el tiempo con una determinada intencionalidad. La idea de proceso, así, no solo se vincula con la idea de la continuidad, intencionalidad y tiempo sino también con la idea de interacción de las acciones entre sí para que el proceso se constituya como un acontecer articulado y coherente (2008, p. 144).

El desarrollo de esta instancia el día de la entrega también adquiere características particulares. No se siguen procedimientos idénticos en todos los casos, porque el desempeño de cada estudiante es singular, es decir: ante aquel que tiene una actitud activa todas las clases, que realiza consultas, que da cuenta de la lectura de los textos en tiempo y forma, que en la pre-entrega puede manifestar una síntesis dialéctica entre la producción visual y la bibliografía; en la instancia de coloquio durante la evaluación de su presentación, se indagará menos que en la de aquel otro que, tal vez, no asistió a todas las clases, que participa poco, que su reflexión evidencia una lectura pobre, donde se tenderá a hacer un recorrido más exhaustivo.

Desde una mirada tecnicista de la evaluación, se podría pensar que si en la cursada son seis notas —las correspondientes a las entregas parciales y a la entrega de final de año— un simple cálculo de suma y división solucionaría el problema. De acuerdo a la evaluación formativa, tenemos en cuenta las particularidades de los recorridos de cada estudiante y los múltiples procesos requieren de sendas conclusiones. Este tema es abordado en las reuniones de cátedra para orientar a los docentes a la hora de asignar la calificación final. Tomaremos el ejemplo de un alumno que empieza su cursada con grandes dificultades (de comprensión, de realización, de adaptación a la vida universitaria). Sus dos primeras entregas son calificadas con el mínimo puntaje. Evidencia por sus actitudes que está comprometido con la materia, pero a la hora de concretar la obra, lo hace de una manera muy básica y al igual que en su coloquio. Hacia mitad de año comienza a mejorar y culmina con un trabajo y un coloquio que merecen un diez. ¿Qué calificación le correspondería? Si hiciéramos solamente un balance numérico

probablemente una nota media. Consideramos valioso reconocer en los resultados finales el esfuerzo y el progreso alcanzados, evidenciándolo en la calificación.

En la medida en que no constituye una medición exacta, sino que es una acción valorativa que supone la existencia de ciertas referencias de logros ideales con las cuales se coteja la producción de los estudiantes y en tanto es realizada por profesores como sujetos poseedores de su propia idiosincrasia, la subjetividad no es algo de lo cual podamos deshacernos porque es intrínseco a cada uno de nosotros. Lo que si podemos hacer es establecer con claridad cuáles serán los criterios comunes de referencia (Sacristán & Pérez Gómez, 1996). En Lenguaje Visual, como en cualquier evaluación de obras artísticas, consideramos que los docentes debemos estar atentos para evitar que la estética personal interfiera la apreciación sobre las realizaciones de los alumnos. Una producción puede no agradarnos y, no obstante, responder perfectamente a la consigna, por lo que deberá obtener la calificación pertinente.

Por lo expuesto, la evaluación debe tener una finalidad formativa y realizarse con el objetivo de originar una mejora en referencia al aprendizaje. Deberemos, por lo tanto, en palabras de Graciana Pérez Lus, «ejercer una vigilancia epistemológica permanente para ser pedagogos críticos»⁵, observar, interpretar, desnaturalizar nuestras prácticas en pos de comprenderlas. Pensar de manera conjunta el diseño de las clases con nuestros colegas y, posteriormente, analizar lo sucedido, revisar las estrategias a fin de advertir aquellas acciones que no dieron resultado o bien que pueden mejorarse a partir de nuevas intervenciones. El registro de clase se ha convertido en un instrumento de gran utilidad, al proporcionar de primera mano información sobre lo acontecido ese día, insumo para la mejora de clases posteriores.

Asimismo, pensar junto con los alumnos, estar atentos a sus decires o, por ejemplo, a través de encuestas a fin de año que tengan carácter de anónimo —realizándolas luego de la última corrección para garantizar la libertad de expresión— las cuales aportan información de interés al momento de replantear las actividades para el siguiente ciclo.

⁵ Nota tomada en clases en noviembre de 2015

Sobre la consigna del Trabajo de Producción

La consigna del Trabajo de Producción Materialidad y Color propone dos producciones: una bidimensional donde se evidencie la relación saturación/desaturación con una paleta reducida, y otra tridimensional, con la utilización de algún tipo de contraste (cromático, de temperatura o lumínico). Ambas propuestas se basan en la relación de contraste, concepto que será retomado en la siguiente unidad con los contenidos de luz representada, valor y claves tonales.

Desarrollar el tema color a partir de esta relación permite focalizar la atención en los pares binarios de las cualidades del color: pureza-desaturación, claridad-oscuridad, calidez-frialdad, sin el condicionamiento del estudio memorístico de las armonías, que como ya desarrollamos no abarcan la variedad de posibilidades cromáticas posibles. El hecho de establecer, en el primer caso, la condición de que sea una paleta reducida, contribuye a que los estudiantes puedan poner en práctica el vínculo de oposiciones sin embarcarse en situaciones ambiguas como consecuencia de la intervención con muchos colores.

La materialidad adquiere protagonismo en tanto se sugiere partan del color propio de cada material, se prevé el uso de técnicas pictóricas, siempre que sea una elección personal en vínculo con la poética de la obra. Uno de los motivos por los que no se fomenta la realización de trabajos que impliquen pintar es que la mayoría de los ingresantes no tienen adquiridas las habilidades técnicas necesarias porque aún no han cursado el Taller de Pintura (y que esta asignatura no provee), situación que redundará en la frustración del alumno.

Cronograma para la unidad Color

1º clase	Teórico TP Color Actividad 1: Reconocimiento de colores
2º clase	Actividad 1: Conceptos sobre color y vocabulario técnico Actividad 2: Corrección de proyectos y evaluación de recuperatorios de la entrega anterior
3º clase	Actividad 1: Conceptos de color y materialidad en su dimensión poética Actividad 2: Análisis del texto de Vincenç Furió Actividad 3: Corrección de proyectos
4º clase	Actividad 1: Repaso del vocabulario técnico y conceptos sobre color Actividad 2: Corrección de proyectos
5º clase	Pre-entrega TP Color
6º clase	Entrega TP Color
7º clase	Devolución grupal
8º clase	Recuperatorio

Actividades

El día de la entrega del trabajo de la unidad anterior, se les pide a los estudiantes que traigan cinco objetos que les interesen, con la condición que sean de un único color o que tengan una evidente dominancia cuantitativa.

Primera clase: teórico sobre color y actividades en el aula

En esta clase, durante las dos primeras horas, el docente encargado desarrolla el tema en un teórico general, en el mismo se exponen sintéticamente las categorías básicas de las teorías tradicionales del color, círculos cromáticos y su desglose en distintas armonías, pero fundamentalmente se invita a reflexionar a partir de ejemplos visuales y audiovisuales sobre las distintas materialidades disponibles en términos cromáticos las cuales conforman las imágenes contemporáneas.

Apertura: comisión completa

La clase continúa en cada aula con los docentes de comisión. Allí se presenta el Trabajo de Producción, que incluye la consigna, la bibliografía y las fechas de entrega y recuperatorio. Se lee y se explica la consigna a la totalidad del grupo, se consulta qué dudas surgieron y se responde a las inquietudes. Luego, se desarrolla el concepto de contraste, condición estructural de la consigna y se ejemplifica. Sobre la bibliografía, se comunica el cronograma de desarrollo de los textos y se recomienda la lectura del *Breviario de términos de uso del color* que pertenece a la bibliografía obligatoria para la clase siguiente.

A continuación ejemplificamos con la imagen del Trabajo de Producción del ciclo lectivo 2017 y su transcripción para una mejor lectura.



Trabajo de Producción nº 3

Materialidad y Color

Se debe asistir a clase con los materiales, herramientas y soportes necesarios para la producción de los trabajos.

Elabore

1- INDIVIDUAL
Realizar 1 trabajo de producción individual bidimensional donde el color sea protagonista, utilizando la relación saturación/desaturación con una paleta reducida.

2- GRUPAL
Realizar 1 trabajo de producción grupal tridimensional, utilizando algún tipo de contraste (cromático, de temperatura y lumínico).

Queda a criterio del alumno el soporte, la escala, los materiales y las herramientas.

Bibliografía obligatoria:
CIARRODI, Mariel, CUSIMO, Carla, DE SANTO, Edgar: "Breviario de términos de uso del color", en <http://lenguajevisual18b.wix.com/lenguajevisual18-bxa>, 2010
DE SANTO, Edgar: "Acercas del estudio del color y su poética, un ensayo introductorio", en <http://lenguajevisual18b.wix.com/lenguajevisual18-bxa>, 2010
FURER, Werner; (1991) "El color: una realidad esquivada", en ideas y formas en la representación pictórica, Barcelona, Artethropos.

Bibliografía de consulta:
CANNAL, José Luis: Sistema de orden del colores, Buenos Aires, USA 1995
ITZER, Johannes: Arte del color, Paris, Bouart, 1975.

Fecha de entrega 25 de agosto
Recuperatorio 8 de septiembre

Las fechas disponibles sólo podrán ser modificadas por criterios de la cátedra.

Título: Prof. Mariel Cufreido
Adjuntos: Prof. Claudia Pignatelli
Prof. Edgar De Santo
Prof. Carla Cusimo
Prof. Laura Musco
Prof. Margarita Dillon
Prof. Agustín Soria
JTP: Prof. Brenda Reston
DCC Eugenia Helli
Prof. Cristina Barabola
DCC María Ramos
Prof. Patricia Medina
Prof. Juan Sellarero
Prof. Sandra Perreccioni

Lenguaje Visual 18  <http://lenguajevisual18b.wix.com/lenguajevisual18-bxa>

Trabajo de Producción nº 3 - Materialidad y Color

Elabore:

1- INDIVIDUAL Realizar 1 trabajo de producción individual bidimensional donde el color sea protagonista, utilizando la relación saturación/desaturación con una paleta reducida

2- GRUPAL Realizar 1 trabajo de producción grupal tridimensional, utilizando algún tipo de contraste (cromático, de temperatura y lumínico).

Se debe asistir a clase con los materiales, herramientas y soportes necesarios para la producción de los trabajos. Queda a criterio del alumno el soporte, la escala, los materiales y las herramientas.

Bibliografía obligatoria:

CIAFARDO, Mariel, CUOMO, Clelia, DE SANTO, Edgar: "Breviario de términos de uso del color", en <http://lenguajevisual1bfba.wix.com/lenguajevisual1b-fba.2010>

DE SANTO, Edgar: "Acerca del estudio del color y su poética, un ensayo introductorio", en <http://lenguajevisual1bfba.wix.com/lenguajevisual1b-fba.2010>

FURIÓ, Vicenç: (1991) "El color, una realidad esquiva", en Ideas y formas en la representación pictórica, Barcelona, Anthropos.

Bibliografía de consulta:

CAIVANO, José Luis: Sistema de orden del colores, Buenos Aires, UBA 1995

ITTEN, Johannes: Arte del color, París, Bouret, 1975.

Fecha de entrega: 25 de agosto - **Fecha de recuperatorio:** 8 de septiembre

lenguajevisual1bfba.wix.com/lenguajevisual1b-fbaLenguaje Visual 1

Desarrollo

Actividad: reconocimiento de colores

- Primera parte: en grupos, por mesas

Se pide a los alumnos que en cada mesa expongan los objetos que hayan seleccionado y los ordenen según el criterio del círculo cromático. Esta es una actividad que demanda pocos minutos y el objetivo es que puedan reconocer la organización a partir de gradientes tonales en función de lo expuesto en el teórico. Puede ser que excepcionalmente, de acuerdo al color de los objetos que hayan traído, se complete el círculo, pero generalmente se producen vacantes en algunos colores. También puede suceder que los objetos elegidos no sean saturados o que presenten cierta ambigüedad cromática para su lectura en el primer acercamiento al tema. Esta situación favorece el análisis y el debate.

- Segunda parte: comisión completa

Se propone que se dividan en núcleos/mesas donde se agrupen los colores primarios y secundarios. Para ello, se reparten carteles con el nombre de cada color y los terciarios adyacentes, contiguos en el círculo, por ejemplo: Rojo (violeta-rojizo y rojo-anaranjado). De esta manera, se empiezan a familiarizar con las designaciones formales. En esta ocasión, los estudiantes recorren el aula para situar sus objetos en las mesas correspondientes. La segunda organización abre el debate para ver si una pieza pertenece más al campo de los anaranjados que de los rojizos, si es más azulado o violáceo, se fomenta la observación para una percepción más detenida de los colores.

Una vez acordada esta división, se reagrupan alrededor de cada mesa. En esa instancia se les solicita que observen dentro de cada conjunto de objetos del mismo color las diferencias ya no cromáticas, sino materiales (segunda parte de la consigna del TP). Allí podrán ver que una taza de cerámica con esmaltado brillante se comporta diferente de un plato esmaltado mate del mismo color y que el rojo en un peluche se diferencia de la tapa roja de un libro. Los docentes actúan como guías para favorecer la observación y el debate reflexivo.

Cierre: comisión completa

Se realiza un cierre de la actividad donde se recomienda que al seleccionar los insumos con los cuales van a componer su obra para el TP tengan en cuenta sus cualidades y su posible connotación, aquí se retoma lo visto en el trabajo de producción anterior sobre materiales no convencionales, en el cual se desarrolla el concepto de *conocimiento acumulado*⁶. Se reflexiona sobre la carga simbólica que tienen los materiales, los cuales adquirieron distintos significados si conforman uno u otro objeto, por ejemplo: si la composición requiere de un cilindro rojo, connotará de manera diferente si se utiliza una lata de *Coca-Cola* o un mata-fuegos. El material de base será metal en ambos casos y coincidirán también en estar pintados, sin embargo lo que implique uno y otro será distinto.

Es importante que desde un comienzo puedan visibilizar estas distinciones para lograr ser más certeros a la hora de decidir con qué material realizar. A principios de año, y como herencia de la formación escolar, en la mayoría de los casos acuden comprar a las librerías. Durante el transcurso de las clases y con las sugerencias de los docentes, aprenden a ser más receptivos a otras materialidades y, con frecuencia, comienzan su producción a partir de aquello que tienen disponible en sus casas, es deseable que puedan de manera consciente aprovechar las potencialidades que cada material ofrece.

Se pauta la lectura del «Breviario de términos de uso del color» para la clase siguiente y se pide que concurren con insumos y con herramientas para la elaboración de sus obras. En esta instancia proyectual, es fundamental acentuar la conveniencia de asistir a clases con variedad de materiales, ya que es necesario probar, combinar, seleccionar, descartar, hasta decidir cuál será él o los elegidos.

⁶ En el texto «Algunas consideraciones sobre materiales no convencionales», Patricia Medina, Margarita Dillon y Mariel Ciafardo, abordan la noción de material desde el materialismo dialéctico que establece la existencia de la materia como realidad dinámica, «como potencia de ser algo que contiene en sí la capacidad de su propio movimiento [...]. La conciencia, es entendida como una especie de trasfondo ideológico, de creencias y costumbres. Por lo tanto, es necesariamente un producto, una manifestación de la materia como conocimiento acumulado» (2010).

Segunda clase: recuperatorio del Trabajo de Producción N.º 2 y actividades en aula

Apertura: comisión completa

En general, la segunda clase conviven dos actividades principales en las cuales el desarrollo del tema nuevo cede un tiempo a los recuperatorios de la unidad anterior: *Alcances y Límites de la teoría de la Gestalt*: estos suelen ser los que reúnen más alumnos porque, si bien es el segundo tema del año, es la primera evaluación en la que los alumnos preparan trabajos individuales y grupales (en la entrega anterior sólo presentan una grupal). Esta nueva instancia los enfrenta a distintos desafíos: la realización individual implica no solo la construcción de la obra a partir de sus propias decisiones sin responder a los acuerdos con sus pares, sino también a preparar el coloquio y administrar sus propios tiempos de realización en convivencia con el trabajo grupal que también forma parte de la consigna.

En cuanto a color, se retoman los conceptos desarrollados en el teórico a partir de la lectura pautada del texto «Breviario de términos de uso del color».

Desarrollo

Actividad 1: conceptos sobre color y vocabulario técnico

- Primera parte: comisión completa

Se desarrollan los distintos conceptos a partir de imágenes seleccionadas por los profesores y expuestas en un *Power Point* utilizado como recurso didáctico. En este segmento participa la totalidad del grupo. Las imágenes elegidas incluyen obras de distintas disciplinas, tanto bidimensionales como tridimensionales, en las cuales el color es el rasgo esencial de la composición. Se prevé que incluyan los distintos contrastes planteados en el trabajo de producción: de saturación, cromático, lumínico y de temperatura. Si bien en todo momento los estudiantes pueden preguntar u opinar sobre lo que se expone, se dedica explícitamente un tiempo para el planteo de inquietudes.

- Segunda parte: en grupos, por mesas

Se distribuyen por grupos libros con imágenes artísticas de diferentes períodos históricos y se les propone que realicen una descripción del color que observan en función de las categorías estudiadas. De la totalidad de las imágenes, serán ellos quienes seleccionen las obras a analizar. El objetivo es que comiencen a tomar decisiones y a manifestarlas (más allá que hay una pre-selección inevitable en los libros que se llevan a clases). En esta actividad se los invita también a compartir para indagar imágenes de construcciones visuales que tengan en sus celulares o de artistas que conozcan y les gusten. Luego de unos minutos de elaboración, los docentes nos acercamos a las mesas y allí se hace una puesta en común, se aclaran conceptos y se despejan dudas. La utilización de libros como apoyo didáctico admite un desarrollo que reúne, generalmente, a dos grupos de cinco alumnos. Esta circunstancia favorece que compartan con sus compañeros sus reflexiones, lo que contribuye a comenzar a incorporar la terminología del léxico técnico.

Actividad 2: corrección en grupos e individualmente y evaluación de recuperatorios

En la segunda parte de la clase, los docentes nos dividimos en dos grupos: uno se dedica a la corrección de las primeras ideas de las futuras realizaciones en cuanto a materiales, poética y aspectos formales. El otro, evalúa las obras de aquellos que recuperan el TP anterior.

Cierre: comisión completa

Se efectúa el cierre con consideraciones generales y se pauta la lectura del capítulo «El color, una realidad esquivada» perteneciente al libro de Vincenç Furió: *Ideas y formas en la representación pictórica*. Sobre este texto se hace una introducción a fin de brindar un marco conceptual para facilitar su abordaje, en la medida que la lectura académica puede presentar algunas dificultades para los ingresantes.

Tercera clase: actividades en el aula

Apertura: comisión completa

Desarrollo

Actividad 1: conceptos de color y materialidad en su dimensión poética. Comisión completa

Comienza la clase con la exhibición de un *Power Point*, se retoman los conceptos de color y de materialidad en su dimensión poética. Las imágenes elegidas recorren distintas producciones bidimensionales y tridimensionales contemporáneas realizadas en una amplia variedad de materiales. La decisión en cuanto a las características que nuclean las obras elegidas es que todas sean monocromáticas y en un único color, el rojo (podrían haber sido todas monocromáticas en cualquier otro color). El objetivo de esta selección es reducir al máximo las variables de colores y así poder concentrar la atención en el tema que nos atañe en esta instancia: la relación color-materialidad, haciendo de éste el núcleo de las observaciones y consideraciones.

Se puede observar cómo la utilización de un mismo color (y a veces hasta de una misma forma y escala) adquiere un carácter poético diferente si por ejemplo está construida en terciopelo, en cristal, en chapa, etcétera. Se apunta a reflexionar de manera conjunta con los estudiantes respecto de la necesidad de analizar cada producción en su lógica particular, la cual ofrecerá distintas características materiales, pigmentarias, de iluminación, de emplazamiento, etcétera.

Actividad 2: análisis del capítulo «El color, una realidad esquiva» perteneciente al libro *Ideas y formas en la representación pictórica*, de Vincenç Furió.

- Primera parte: en grupo. Trabajo diferenciado

A partir del texto de Furió, previamente leído por los estudiantes, se reparten frases impresas a modo de disparadores por grupo. Algunos conceptos se repiten, pero desde enunciados diferentes. Pueden tomarse oraciones o fragmentos textuales, o bien expresiones que hacen referencia a los dichos del autor, como por ejemplo «Nunca vemos un color aislado, desconectado y desligado de otros» o «Ningún color, en sí mismo es frío

o "parece retroceder el color"». Se espera que puedan reconocer con qué categoría o concepto vertido por el autor se relaciona esa frase y que ensayen una explicación para el resto de la clase.

Como hacíamos referencia anteriormente, es de señalar que, por ser una asignatura de primer año, algunos alumnos presentan dificultades en la lectura académica de los textos. A ellos se les ofrece un seguimiento particular para que puedan superarlas y así construir un proceso cognitivo superador.

- Segunda parte: comisión completa

En esta ocasión se realiza una puesta en común con la totalidad del aula donde cada grupo debe comentarle a sus pares qué disparador recibieron y con qué conceptos lo relacionaron. Se propone que interactúen y se consulten entre compañeros de distintos grupos. El objetivo de esta actividad es que comprendan que un mismo concepto puede ser expresado de maneras diferentes por distintos autores o, incluso, por el mismo autor. Ensayar la acción de poner en palabras sus pensamientos y hacerlo desde un vocabulario académico, escuchar al otro, respetar las opiniones de sus compañeros, hace también a la formación en primer año.

Actividad 3: corrección de proyectos. En grupos e individualmente

En esta clase los estudiantes en general traen materiales y algunos avances en las formas que alcanzan sus trabajos. Las correcciones apuntan a reforzar aspectos poéticos. Asimismo, están referidas a cuestiones formales, compositivas, procedimentales y técnicas.

Cierre: comisión completa

Se realiza el cierre con consideraciones generales y se pauta la lectura de «Acerca del estudio del color y su poética, un ensayo introductorio», de Edgar De Santo.

Cuarta clase: actividades en el aula

Apertura: comisión completa

Desarrollo

Actividad 1: repaso del vocabulario y conceptos. Comisión completa

Se hace un repaso de los términos técnicos y de los conceptos sobre color. Para ello, se les pide que nombren los términos y los conceptos que les resultaron más importantes en el tema color, mientras uno de los profesores toma nota en el pizarrón a modo de lluvia de ideas. Luego, se leen las palabras anotadas y los estudiantes con el acompañamiento docente ensayan las definiciones.

Actividad 2: corrección de proyectos. En grupos e individualmente

Esta clase se dedica de manera intensiva al desarrollo de las obras. Aquí el proceso de realización requiere de un seguimiento preciso en las intervenciones docentes respecto de técnicas, procedimentales y formales, con vistas a la pre-entrega de la clase siguiente. La lectura pautada para este día reflexiona sobre los aspectos poéticos del color en las producciones visuales, dado que ésta es una instancia en la que terminan de definir cuestiones de índole metafórico. Con los profesores como guía se propone un análisis por mesa de las categorías propuestas por el autor.

Cierre: comisión completa

Se realiza el cierre con consideraciones generales acerca de la pre-entrega.

Quinta clase: pre-entrega y elaboración de los coloquios

Apertura: comisión completa

Desarrollo: realización de análisis de obra. Individual y grupalmente.

A esta clase tienen que asistir con sus trabajos terminados o, en su defecto, que sólo les falten algunos detalles, y con el estudio de la bibliografía obligatoria.

- Primera parte: individual

Cada estudiante efectúa un análisis de su obra mediante un registro por escrito. Se sugiere que también tomen nota de las dudas que pudieran surgir para despejarlas con los profesores.

- Segunda parte: grupal

Se realizan puestas en común y se reflexiona sobre la tarea individual anterior con el acompañamiento de los docentes. Aquellos alumnos que por diferentes razones no concurren a la pre-entrega con la obra terminada, participan de la actividad con el análisis de su trabajo hasta lo alcanzado. Esto favorece que pueda terminarlo de manera autónoma antes de la Entrega.

Sexta clase: entrega color

Apertura: comisión completa

En esta oportunidad se utiliza la instancia inicial para aclarar distintas consideraciones sobre la organización del espacio áulico y recordar la modalidad de la evaluación.

Desarrollo

Luego, los docentes, de a pares, proceden a evaluar los trabajos de producción. La estrategia que ha dado mejores resultados es examinar en un primer momento la obra colectiva con su respectivo coloquio, para posteriormente tomar las entregas individuales del mismo grupo de alumnos.

Se invita a que los estudiantes estén presentes durante la exposición de sus compañeros, ya que es una excelente oportunidad para profundizar los conceptos.

En general, la masividad de las cursadas provoca que los tiempos no alcancen para un cierre y devolución de la evaluación, actividad que se posterga para la siguiente clase.

Séptima clase: devolución sobre la entrega

Se toma un momento de la apertura de la clase (en el marco del tema nuevo, luego del teórico inaugural) para compartir las consideraciones sobre la evaluación, cuáles son las fortalezas y debilidades que manifestó el grupo en general, etcétera. Por ejemplo, si hubo falencias en el montaje de las obras o si se evidenció una superación de las dificultades con relación al vínculo entre los conceptos teóricos con el análisis de las producciones en relación con la entrega anterior. Luego se establecen los objetivos con vistas a la evaluación del próximo trabajo de producción.

Octava clase: recuperatorio

A modo de conclusión

El arte contemporáneo se ha despojado de cualquier encasillamiento disciplinar y se redefine al ritmo de sus propias necesidades, por su parte, los límites en las materialidades utilizados en la realización de producciones visuales se extienden a casi la totalidad de las cosas. Los cruces de lo visual con lo audiovisual, lo multimedial, lo performático, la danza y el teatro, impulsan la más amplia variedad de mixturas y lógicas constructivas. La diversidad de propuestas abren el horizonte para la creación de nuevas poéticas visuales que complejiza y que enriquece notoriamente su abordaje.

En el mismo sentido la pluralidad de colores para la realización de obras excede ampliamente lo reglado por las teorías tradicionales y, por ende, lo replicado por su modelo de enseñanza, el cual resulta ineficaz al momento de realizar, analizar y enseñar las obras contemporáneas. Por lo tanto, la formación de profesionales en disciplinas visuales debe dar cuenta de los cambios en la contemporaneidad a través de la implementación de programas actualizados y del dictado de clases que respondan, también, a la realidad de la población universitaria hoy. Habrá que tener en cuenta las características y complejidades del grupo, y las particularidades de los trayectos de cada estudiante sobre todo en los primeros años que es donde se hacen visibles las mayores disparidades de formación previa, con el fin de evitar replicar las desigualdades.

Anexo de imágenes

Mi patria roja - Anish Kapoor



Imagen 1 - Detalle



Imagen 2 - Detalle

Reinado de Aten – James Turrell

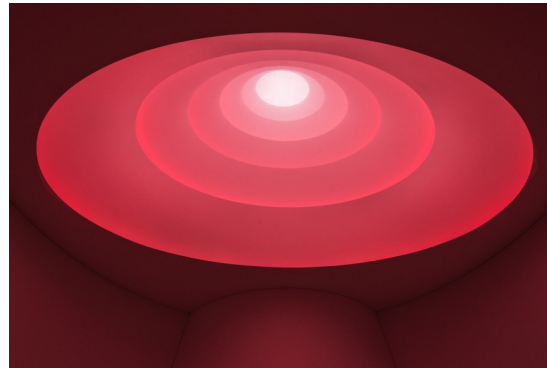


Imagen 3 - Vista en contrapicado



Imágenes 4 y 5 - Vista de la alfombra con público

Bloque Rojo – El Anatsui



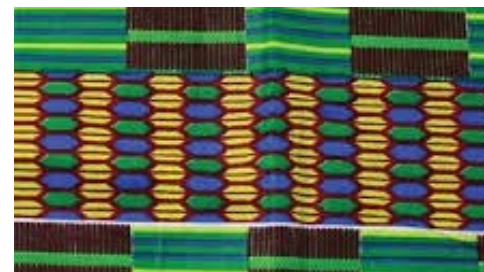
Imagen 6 - *Bloque Rojo*



Imagen 7 - Detalle

Telas kente

Estas telas son propias de la tradición africana akana, realizadas mediante el tejido en telar con hilos de algodón o seda de acuerdo a la jerarquía, los diseños son exclusivos y los colores producto del teñido con vegetales. En la actualidad se utilizan hilos sintéticos.



Imágenes 8 y 9

Esfera Roja – Le Parc



Imagen 10 - *Esfera roja* en proceso de instalación en el Espacio Cultural Julio Le Parc

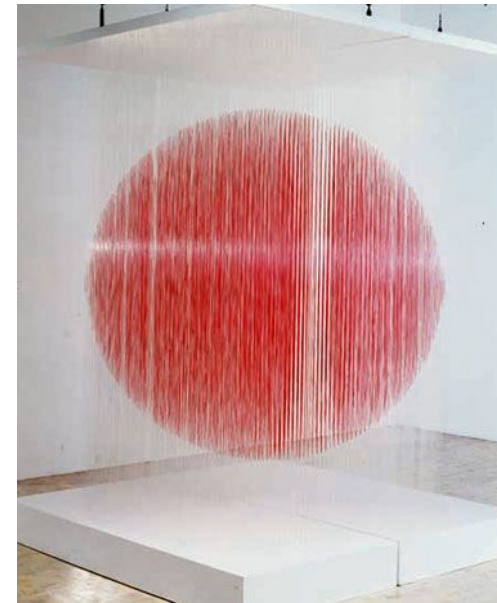


Imagen 11 - *La esfera de Japón*, Jesús Rafael Soto, 1996

A flor de piel - Doris Salcedo

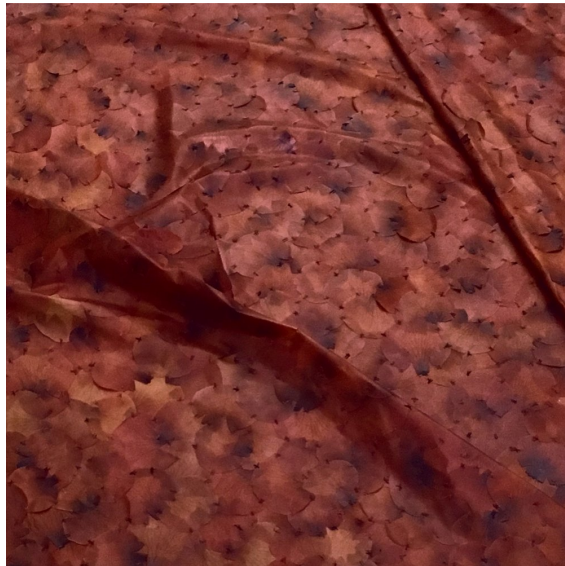


Imagen 12 – Detalle



Imagen 13 – Detalle de la costura

Bibliografía

- Albers, Josef. *Interacción del color*. Madrid, 2013.
- Aumont, Jacques. *La Imagen*. Barcelona, 1992.
- Belinche, Daniel. *Arte, poética y educación*. La Plata, 2015.
- Belinche, Daniel y Ciafardo Mariel. *El espacio y el arte*, en Revista Metal nº1. La Plata, 2015.
- Cerqueda, David. (5 de agosto de 2016). Participación del Dr. Enrique Dussel en el Simposio Internacional de Educación Comparada del siglo XXI. Instituto McLaren de Pedagogía Crítica y Educación Popular. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=92Q4Z1OT7og&t=31s>
- Ciafardo, Mariel y Belinche, Daniel. *Los estereotipos: un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis*, en Revista Internacional de Arte y Diseño La Puerta, Año 3 nº 3. La Plata, 2008.
- Ciafardo, Mariel; Cuomo, Clelia y De Santo, Edgar. *Breviario de términos de uso del color*, material de la cátedra Lenguaje Visual I-II2B, Facultad de Bellas Artes – UNLP; disponible en: http://docs.wixstatic.com/ugd/4e136c_40b3ee494c154cc0a7de826881888d59.pdf
- Davini, María Cristina. *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. 2008.
- Deleuze, Gilles. *Pintura: el concepto de diagrama*. Buenos Aires, 2001.
- Didi-Huberman, Georges. *El hombre que andaba en el color*. Madrid, 2014.
- Fuentes, Javier. (4 de mayo de 2016). Entrevista a El Anatsui. *El Anatsui (Tejidos metálicos, Escultura)*. Recuperado de <http://elhurgador.blogspot.com.ar/2016/05/el-anatsui-tejidos-metalicos-escultura.html>
- Furió Vinçeq. *Ideas y formas en la representación pictórica*. Barcelona, 2014.
- García Lledo, Guillermo. *Poética y didáctica de la obra objetual*, en Investigación en Educación Artística. Granada, 2005.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, 1996.
- González Bermejo, Ernesto. *Revelaciones de un cronopio. Conversaciones con Julio Cortázar*. Buenos Aires, 2013.
- Grupo μ . *Tratado del signo visual*. Madrid, 1993.

Jiménez, José. *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*. Madrid, 1992.

Jiménez José. (30 de enero de 2013). Conferencia: *¿Qué es una imagen?*. Fundación Caja Canarias. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Mhy40SRQuQg>

Kohan, Walter Omar. *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires, 2013.

Le Parc, Julio. (28 de junio de 2014). Julio Le Parc presentó Mobile Esfera Roja en Art Basel 2014. Recuperado de <https://youtu.be/wpsQ8RSrLNo>

Mac Master, Merry. (28 de mayo de 2016). Entrevista a en La Jornada, Universidad Nacional Autónoma de México. *Anish Kapoor: vivimos un terrible conservadurismo cultural*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/05/28/cultura/a02n1cul>

Marín-Medina, José. (2 de febrero de 2006). *Anish Kapoor. Donde la escultura amanece*. Recuperado de <http://www.elcultural.com/revista/arte/Anish-Kapoor-Donde-la-escultura-amanece/16478>

Medina, Patricia; Dillon, Margarita y Ciafardo, Mariel. *Consideraciones sobre materiales no convencionales*, material de la cátedra Lenguaje Visual I-IIB, Facultad de Bellas Artes – UNLP, 2010, disponible en: http://docs.wixstatic.com/ugd/4e136c_107b4da4e3bf4e939b4db3a223f61208.pdf

Pawlik, Johannes. *Teoría del Color*. Barcelona, 1996.

Pérez, Fernando. (28 de enero de 2006). *Anish Kapoor resume en 'Mi patria roja' su concepción del arte*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2006/01/28/cultura/1138402808_850215.html

Ribal, Pilar. (12 de marzo de 2010). *Entrevista a Anish Kapoor*, en El Cultural. Recuperado de <http://www.elcultural.com/revista/arte/Anish-Kapoor/26794>

Rodríguez, Elisa. (11 de mayo de 2013). Exposición monográfica Julio Le Parc en el Palais de Tokyo (París). Recuperado de <http://www.traficovisual.com/2013/05/11/exposicion-monografica-julio-le-parc-en-el-palais-de-tokyo-paris/>

Steiman, Jorge. *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires, 2008.

Taborda, Saúl. *Investigaciones pedagógicas*. Buenos Aires, 2011.

Tornquist, Jorrit. *Color y luz. Teoría y práctica*. Barcelona, 2008.

Wittgenstein, Ludwig. *Observaciones sobre los colores*. Barcelona, 1994.

Referencias de imágenes

El Anatsui. *Bloque Rojo*. 2010.

- En el cuerpo del texto

Recuperado de <http://pamm.org/calendar/2014/07/pamm-ambassador-african-american-art-field-trip-bass-museum-art>

Recuperado de <https://whereartmeetsfashion.wordpress.com/2013/05/15/art-im-loving-el-anatsui/>

Recuperado de <http://starr-review.blogspot.com.ar/2012/10/el-anatsuis-gravity-and-grace-at-akron.html>

- En el anexo de imágenes

Imagen 5

Recuperado de <http://www.adventuresofyoo.com/tag/museum/>

Imagen 6

Recuperado de <http://ifthedevilhadmenopause.com/new-broad-invades-l-a/>

Imágenes 7 y 8

Recuperado de <https://ar.pinterest.com/artmavenn/kente-cloth/>

Kapoor, Anish. *Mi patria Roja*. 2003.

- En el cuerpo del texto

Recuperado de <http://www.fluorodigital.com/2013/03/anish-kapoor/>

- En el anexo de imágenes

Imagen 1

Recuperado de <https://mymagicalattic.blogspot.com.ar/2015/05/anish-kapoor-artist-in-echo-chamber-of.html>

Imagen 2

Recuperado de <http://artindf.com/anish-kapoor-arqueologia-biologia/>

Le Parc, Julio. *Esfera Roja*. 2013.

- En el cuerpo del texto

Recuperado de <http://pamm.org/search/site/Le%20Parc>

- En el anexo de imágenes

Imagen 9

Recuperado de <http://abierta.cl/cinetica/julio-le-parc/>

Imagen 10

Recuperado de http://www.imgrum.org/media/1007360462502957094_1643924291

Imagen 11

Jesús Soto. La esfera de Japón. 1996.

Recuperado de <http://www.proa.org/exhibiciones/pasadas/soto/soto10.html>

Salcedo, Doris. *A flor de piel*. 2012.

- En el cuerpo del texto

Recuperado de <http://momus.ca/the-lips-of-a-wound-reflections-on-doris-salcedo/>

Recuperado de <https://www.incollect.com/articles/this-week-s-major-events-d-d-building-s-holiday-soir-e-book-signings-exhibitions-of-doris-salcedo-anthony-caro-more>

Recuperado de <https://www.guggenheim.org/artwork/31379>

- En el anexo de imágenes

Imagen 12

Recuperado de <http://www.seenbysarahburney.com/blog/2016/10/18/nature-imitating-art-acadia-national-park-doris-salcedo>

Imagen 13

Recuperado de <https://mirkaart.com/exploringtheheartofit/2017/4/4/how-do-we-respond>

Turrell, James. *Reinado de Aten*. 2013.

- En el cuerpo del texto

Recuperado de <https://pilarosiblog.wordpress.com/tag/james-turrell-at-new-yorks-guggenheim-museum/>

- En el anexo de imágenes

Imagen 3

Recuperado de <https://www.guggenheim.org/exhibition/james-turrell>

Imagen 4

Recuperado de <https://henryfskerritt.com/tag/el-anatsui/>